

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

ANA MARIA FRANCO

**ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DISCENTE EM UMA
LICENCIATURA NA MODALIDADE DE EAD**

**Uberlândia - MG
2019**

ANA MARIA FRANCO

**ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DISCENTE EM UMA
LICENCIATURA NA MODALIDADE DE EAD**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: 2 – Linguagem, Texto e Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas

Uberlândia - MG
2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F825	Franco, Ana Maria, 1985-
2019	Aspectos da constituição identitária discente em uma licenciatura na modalidade de EaD [recurso eletrônico] / Ana Maria Franco. - 2019.
<p>Orientadora: Alice Cunha de Freitas. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2493 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p>	
<p>1. Linguística. I. Cunha de Freitas, Alice, 1957-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.</p>	
CDU: 801	

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

ANA MARIA FRANCO

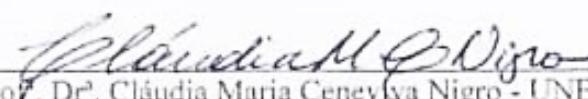
ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DISCENTE EM UMA
LICENCIATURA NA MODALIDADE DE EAD

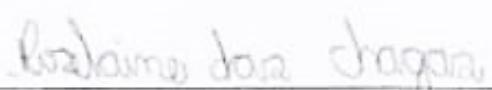
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado,
do Instituto de Letras e Linguística da Universidade
Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

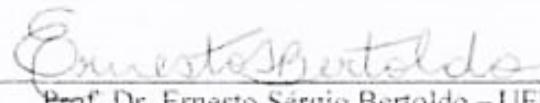
Área de concentração: Estudos em Linguística e
Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Linguagem, Texto e Discurso

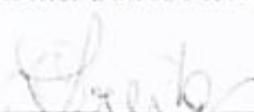
Banca Examinadora


Prof. Dr^a. Cláudia Maria Ceneviva Nigro - UNESP


Prof. Dr^a. Roselaine das Chagas - UNIFUCAMP


Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo - UFU


Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho - UFU


Prof. Dr^a. Alice Cunha de Freitas – UFU
Orientadora

Para minha mãe Telma, que sonha há tantos anos com a leitura desta tese e sempre acreditou que a educação é o melhor caminho para a construção de um cidadão.

Para minha orientadora Alice, que caminhou de mãos dadas
comigo neste percurso acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder saúde e força para a execução deste trabalho.

À Universidade Federal de Uberlândia, que, desde 2003, quando ingressei como aluna da graduação em Letras, vem me ensinando sobre o que é ser professor.

À equipe do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), em especial às secretárias Maria Virgínia Dias de Ávila e Luana Alves da Silva e aos coordenadores Professora Dra. Dilma Maria de Mello, Professor Dr. Cleudemar Alves Fernandes e Profa. Dra. Fernanda Mussalim, que sempre foram tão solícitos nesta jornada.

À minha orientadora, Professora Dra. Alice Cunha de Freitas, por tamanho apoio e generosidade durante a orientação deste projeto, incentivo nos meus momentos mais difíceis, compreensão sobre meus momentos de limitação, acolhimento ao meu filho, desde a minha gravidez e em todas as vezes que precisei levá-lo comigo às orientações e outras atividades, e por tantos ensinamentos, não só acadêmicos, mas sobre a vida. Gratidão por ser mais que uma orientadora, mas uma parceira de jornada. Sem seu constante apoio, este trabalho não existiria.

Ao Professor Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo e ao Professor Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, pelas preciosas contribuições oferecidas durante os dois exames de qualificação que tanto contribuíram para as reflexões contidas neste trabalho.

Aos professores do PPGEL, por tantos ensinamentos que foram de grande importância não só para a pesquisa, mas para a minha formação enquanto uma estudiosa da linguagem e enquanto docente.

Dentre esses professores, destaco a Professora Dra. Dilma Maria de Mello, pelo apoio, pela sensibilidade e pela orientação no trabalho de área complementar, e por todos os ensinamentos, principalmente acerca das questões de inclusão, as quais levarei para toda a minha vida pessoal e profissional.

Agradeço também à minha amiga e companheira de doutorado, Daniella Corcioli Azevedo Rocha, por tantas reflexões, tantos diálogos, ensinamentos, e pelas longas conversas em saguões de hotéis, em suas vindas à Uberlândia e por sua companhia que tornou esta jornada tão intensa mais leve.

À Professora Dra. Janaína Jácome dos Santos e ao Professor Dr. Thyago Madeira França, pelas constantes mensagens de incentivo e preocupação com o andamento da pesquisa.

À Professora Carolina da Cunha Reedijk, pelo apoio e pela troca de experiências sobre a EaD.

À Professora Elaine Amélia de Moraes Duarte, pelo incentivo, pelo apoio e pela amizade desde o início desta jornada.

Sou grata também aos participantes desta pesquisa que se prontificaram a refletir sobre sua formação e que, sem eles, esta tese não existiria.

Agradeço ao meu esposo Hugne, por todo o apoio nas madrugadas em que me debrucei sobre esta tese, por todo o respeito às minhas ausências e pelo suporte dado a mim, desde os tempos em que éramos jovens estudantes sonhadores do colegial, há quase 20 anos atrás.

Agradeço ao meu filho, José Antônio, que, mesmo tão pequeno (gerado e nascido durante o doutorado), entendeu que, em alguns momentos, tive que me ausentar de seus risos e brincadeiras para estudar e, com sua leveza, com seus longos abraços apertados e com sua inocência de criança, renovou diversas vezes minha força para seguir com a pesquisa.

Agradeço a meu pai Luiz (*in memorian*), que, na sua árdua jornada de motorista carreteiro, me proporcionou condições de estudar, até o meu ingresso na graduação da UFU, em 2003.

E, por fim, agradeço à minha mãe, Telma, que, desde que me matriculou na escola, aos 5 anos de idade, sempre foi extremamente presente em minha vida escolar e jamais me deixou desistir da caminhada acadêmica, da qual ela tanto se orgulha.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador na prática e na reflexão sobre a prática”.

Paulo Freire (1991).

RESUMO

Cursos de ensino superior ministrados no contexto da Educação a Distância (EaD) têm como uma de suas finalidades a ampliação da possibilidade de formação de novos profissionais. No que se refere às licenciaturas, a EaD configura-se como uma oportunidade para a formação docente. Tal formação oferecida contempla tanto o nicho de futuros profissionais que irão ingressar no contexto educacional, como o de professores leigos que querem oficializar sua experiência em sala de aula, de acordo com as exigências legais do exercício profissional. A criação do PARFOR (Plano Nacional de Formação dos Professores de Educação Básica) teve como objetivo interiorizar a formação de licenciados no país, fornecendo meios de acesso a quem porventura não tivesse condições de estudar na modalidade presencial. Assim, o referido Plano oferece o acesso ao ensino superior público e de qualidade tanto para professores leigos em serviço, quanto para que novos licenciados possam ingressar na educação e suprir a carência atual de professores no país. Tendo em vista estas observações, esta pesquisa teve como objetivos analisar de que maneira a formação do professor de línguas, em uma graduação em Letras pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade PARFOR, cursada no contexto a distância, interfere na constituição identitária e nas representações constituídas pelo docente graduado que irá atuar profissionalmente no âmbito presencial. Além disso, partindo das reflexões sobre o contexto de ensino a distância, a pesquisa também objetivou refletir sobre as questões ligadas ao processo de identificação do graduando, no que se refere à noção de pertencimento deste à instituição de ensino superior à qual ele está vinculado. Mobilizamos, para este trabalho, as reflexões de Austin (1990) acerca da Pragmática e, sobretudo, os estudos de Rajagopalan (2003) e Pinto (2012) sobre representação. No que se refere às questões identitárias, mobilizamos os preceitos de Bauman (2005), Hall (2006), Woodward (2007) e Silva (2007). No que concerne aos estudos sobre Educação a Distância, amparamo-nos principalmente nos estudos de Vidal e Maia (2010), além de Moore e Kearsley (2013). Sobre a formação de professores, mobilizamos, sobretudo, os aportes teóricos trazidos por Moro (2009) e Guilherme (2013). A coleta de dados foi feita por meio de um questionário e uma entrevista semi-estruturada com quatro participantes egressos de uma turma de graduação em Letras/Espanhol da modalidade PARFOR. Apesar de a língua-alvo não ser nosso foco de estudo, a questão da habilitação sem a devida proficiência na língua estrangeira foi uma constante nos dizeres dos participantes. Além disso, percebemos que a maioria deles só se sentiu pertencente ao curso por meio da busca por atividades presenciais da graduação, tais como: atividades no polo de apoio presencial, ou participação voluntária em atividades na sede física da universidade que ofereceu o curso. Em relação à questão da constituição identitária docente, foi possível perceber que muitos participantes não só se constituíram docentes presenciais, como desejaram atuar também no contexto a distância, inclusive, um dos participantes, após o curso, se tornou tutor de uma graduação EaD, em uma instituição privada.

Palavras-chave: Ensino a Distância. Formação de Professores. Formação Identitária. Representação.

ABSTRACT

Higher education courses taught in the distance education course have as one of their purposes the expansion of the possibility of training new professionals. With regard to undergraduate degrees, distance education is an opportunity for teacher education. Such training offers both the niche of future professionals who will enter the educational context, as well as lay teachers who want to formalize their classroom experience, in accordance with the legal requirements of professional practice. The creation of PARFOR (National Plan for the Training of Teachers of Basic Education) aims to internalize the formation of graduates in the country, providing means of access to those who may not be able to study in the classroom. Thus, the aforementioned Plan provides access to quality public higher education for both lay teachers in service and for new graduates to enter education and to meet the current shortage of teachers in the country. Our objectives were to analyze how the formation of the language teacher, in an undergraduate degree in Letters, by the Open University of Brazil (UAB), in the PARFOR modality, taken in the distance context, interferes in the identity constitution and representations constituted by the graduated teacher who will act professionally in the present context. In addition, starting from the reflections on the distance learning context, we also aim to reflect on the issues related to the process of identification of the student, regarding the notion of belonging to the higher education institution. We mobilized, for this work, Austin (1990) reflections on Pragmatics and, above all, Rajagopalan (2003) and Pinto (2012) studies on representation. Regarding identity issues, we mobilized the precepts of Bauman (2005), Hall (2006), Woodward (2007) and Silva (2007). Regarding the studies on distance education, we mainly mobilized the studies of Vidal and Maia (2010), as well as Moore and Kearsley (2013). About teacher training, we mobilized, above all, Moro (2009) and Guilherme (2013). Data collection was done through a semi-structured interview with four participants from a graduation class in Letters/Spanish of PARFOR mode. Although target language is not our focus, the issue of habilitation without proper foreign language proficiency was a constant in the participants' words. In addition, we noticed that most felt only belonging to the course, in the way of identification with face-to-face aspects of graduation, such as: face-to-face support pole or voluntary participation in activities at the physical headquarters of the university that offered the course. Another point that caused us reflections was the question of teacher identity constitution, after attending a distance learning degree. Many participants not only became face-to-face teachers, but also wished to act in the distance context, and even one of the participants after the course became a tutor of an undergraduate degree in a private institution.

Keywords: Distance Learning. Teacher training. Identity Formation. Representation.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Modelo de Conclusão de Curso de Kember.....	76
Quadro 01: Descrição dos símbolos convencionados por nós para a transcrição dos dizeres dos participantes	109
Quadro 02: Quadro de disciplinas do curso de Letras cursado pelos participantes.....	112
Quadro 03: Grupo 01 - Atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e Representação Estudantil.....	168
Quadro 04: Grupo 02 - Atividades de caráter científico e de divulgação científica.....	170
Quadro 05: Grupo 03 - Atividades de caráter artístico e cultural.....	172
Quadro 06: Grupo 04 - Atividades de caráter técnico e administrativas.....	172

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Objetivo Geral	26
Objetivos Específicos	26
Perguntas de Pesquisa	27
Hipóteses que nortearam a pesquisa	27
CAPÍTULO 1: LÍNGUA(GEM) E IDENTIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PRAGMÁTICA	31
Introdução	31
1.1 Pragmática: um breve histórico.....	31
1.2 Pragmática: Linguagem como ação	37
1.3 Representação e Identidade	41
1.4 A constituição de identidades na formação de professores	51
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ...	60
2.1 A escolha do termo “Educação a Distância”	60
2.2 A história da EaD	64
2.2.1 As cinco gerações da Educação a Distância no mundo	64
2.2.2 O percurso histórico da Educação a Distância no Brasil	69
2.3 O aluno de EaD	74
2.4 O papel do professor e do tutor nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem	77
2.5 Reflexões teóricas acerca da Educação a Distância	84
CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	97
3.1 Natureza da pesquisa	97
3.2 Contexto da pesquisa	98
3.2.1 A Universidade aberta do Brasil (UAB) e sua legislação	99
3.2.2 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e sua legislação	103
3.3. Descrição dos participantes da pesquisa	107
3.4 Descrição dos instrumentos para a coleta de dados e montagem do corpus	108
3.5 Procedimentos para a coleta de dados	108
3.6 Procedimentos para a transcrição de dados	109
3.7 Procedimentos para a análise de dados	110
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS	111
Análise a partir das perguntas de pesquisa	115

<i>Pergunta número 1: O que pode ser percebido em relação aos aspectos identitários do professor de língua estrangeira formado em um curso de licenciatura em Letras oferecido no contexto de EaD?</i>	116
<i>Pergunta número 2: Quais são as representações construídas por eles sobre o que é ser um bom professor nas modalidades presencial e a distância?</i>	138
<i>Pergunta número 3: Quais são as questões ligadas à identidade do participante, no que se refere ao desenvolvimento de um sentimento de pertencimento deste à instituição de ensino superior que ofereceu o curso em questão?</i>	164
<i>Pergunta número 4: O que pode ser percebido em relação ao processo de identificação do participante com a profissão de professor presencial de língua estrangeira e quais são as representações que estão sendo construídas ou ressignificadas, pelos alunos que estudaram neste contexto a distância, no que se refere a uma possível atuação profissional?</i>	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS	200
ANEXOS	211
ANEXO 1: Questionário para seleção inicial dos participantes	211
ANEXO 2: Entrevista semi-estruturada	212

INTRODUÇÃO

A sociedade vem passando por transformações bastante significativas, devido ao fenômeno da globalização, aliado ao avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Este avanço tecnológico, além de integrar pessoas distantes geograficamente, vem provocando mudanças na sociedade no que se refere às questões sociais, políticas, econômicas e culturais.

Tal contexto também perpassa o meio educacional, pois o uso das TICs configura-se como possibilidade de aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Isto não se dá apenas por meio da possibilidade da flexibilização do modelo tradicional de educação oferecido no âmbito presencial; amplia também a interação entre corpo docente e discente, podendo estes estar em tempo e espaços diferentes em um mesmo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O uso das TICs como ferramenta educacional provoca deslocamentos sobre a compreensão do que vem a ser contextos de ensino e aprendizagem, pois se vale de diferentes mídias que possibilitam interações síncronas e assíncronas entre os participantes. Promove-se assim a ampliação da oferta de ensino e de formação continuada a pessoas que talvez não tivessem acesso ou disponibilidade para estudar em um sistema de ensino tradicional presencial. A despeito de todo argumento contrário, a EaD pode contribuir para amenizar uma dívida de acesso que temos em nossos sistemas educacionais.

Assim sendo, as instituições de ensino deixam de ser apenas o local o em que ocorrem aulas presenciais e passam a ser também responsáveis pela promoção da educação no âmbito a distância, deslocando a sala de aula para ambientes virtuais de aprendizagem. Assim, a sala de aula tradicional deixa de ser o único espaço central para a ocorrência dos processos de ensino e de aprendizagem.

É ainda restrita a experiência com a modalidade de EaD e as consequentes discussões sobre este âmbito de ensino nos tradicionais cursos de Letras presenciais. Como consequência, temos a formação de graduandos que não tiveram contato com esta modalidade de ensino que, inegavelmente, se encontra em franca expansão, mas que os discentes ainda possuem uma visão crítica sobre ela.

A modalidade de Ensino a Distância no Brasil, mediada pelas tecnologias de informação, também tem se popularizado pelo fato de oferecer a possibilidade de interiorizar a formação de nível superior no país, fornecendo oportunidade a quem,

porventura, não tenha condições de estudar na modalidade presencial. É nesta conjuntura que a modalidade a distância na educação emerge como uma das mais relevantes ferramentas de compartilhamento de conhecimento.

Em meados de agosto de 2011, a licenciatura em Letras na modalidade de Educação a Distância (EaD) foi implantada em uma universidade federal de Minas Gerais, da qual participamos como tutora presencial. No caso da instituição de ensino superior em questão, as duas turmas de entrada única do curso de Letras (uma turma para habilitação em Língua Espanhola e a outra para habilitação em Língua Inglesa) foram ofertadas por meio do projeto PARFOR¹, que será descrito adiante.

Nos oito semestres cursados pela turma na qual atuamos como tutora, percebemos que boa parte dos discentes, no início, sentiram estranhamento pela nova conjuntura de ensino, uma vez que a maioria estava tendo, na licenciatura em Letras oferecida pelo PARFOR, a primeira experiência como estudante na modalidade a distância.

O índice de desistência do curso foi muito alto de início. Quando perguntados sobre os motivos do abandono, os desistentes alegavam falta de tempo para a quantidade de leitura e de atividades presentes no Moodle e o estranhamento em cursar uma graduação totalmente a distância, tendo o polo como único ponto de encontro geográfico da turma.

Muitos dos desistentes haviam feito inscrição para a graduação motivados por anúncios vistos nas escolas onde atuavam, ou mesmo por pressão de diretores. Assim, é possível inferir que esses discentes só se engajariam de forma comprometida no curso se vissem nele um investimento subjetivo, ou seja, se não vissem ali tão somente a cobrança pela obtenção de um diploma de graduação.

Além disso, apesar de os cursos de graduação a distância, oferecidos pela universidade (sejam da modalidade PARFOR, ou não), terem a mesma grade curricular e o mesmo plano pedagógico dos cursos oferecidos presencialmente, não poderíamos dizer que os dois cursos se configurariam da mesma forma, ou que se pudesse esperar o mesmo tipo de aproveitamento dos alunos nas duas modalidades.

Podemos indagar, por exemplo, se esses professores leigos, já tradicionalmente habituados à educação presencial, estariam dispostos a repensar seus paradigmas educacionais pautados nesse modelo tradicional, cursando uma graduação a distância.

¹A sigla PARFOR significa: “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica”. As questões relatadas referem-se a um curso de Letras de uma universidade federal do interior de MG, que ofereceu o curso por meio do PARFOR via Moodle.

Ou, ainda, se esses professores que desistiram da graduação a distância em questão estariam propensos a voltar à condição de alunos (e a tudo que esta posição implica, inclusive, repensando criticamente suas práticas docentes).

No contexto das políticas públicas, segundo Rua,

[p]rimeiramente, a implementação é, em si mesma, um processo de diversos estágios, que visam concretizar decisões básicas, expressas, a seu turno, em um conjunto de instrumentos legais. Idealmente, essas decisões - que correspondem à formulação da política pública - identificam os problemas a serem resolvidos, os objetivos a serem alcançados e o arranjo institucional de execução. A implementação, portanto, compreende o conjunto dos eventos e das atividades que acontecem após a definição das diretrizes de uma política pública, que incluem tanto o esforço para administrá-la como os seus impactos substantivos sobre pessoas e eventos (RUA, 2014, p. 04).

Assim, podemos supor que a alta desistência no PARFOR possa ter sido motivada também pelo fato de que o projeto (PARFOR) nasceu de uma política pública voltada apenas para o atendimento das demandas das instituições de ensino, não considerando os interesses dos professores a serem formados no programa em questão. Considerou-se, assim, a necessidade de promover a formação de professores leigos, para atender a uma demanda por professores habilitados na rede pública de ensino do país. No entanto, não se ponderou o que os docentes-alvo desse programa almejavam para sua formação, ou o fato de que, ainda que fossem alunos naquele momento de formação, não deixavam de ser professores também, aspectos da constituição identitária deles que talvez não tenha sido levada em consideração.

Dos graduandos que permaneceram no curso, muitos afirmavam sentir falta da interação face a face com o professor e a maioria declarava que se sentia inibida ao se expressar nos fóruns e e-mails, preferindo o contato conosco pelo telefone ou presencialmente no polo².

Além do acanhamento, por saber que todas as interações via AVA ficam gravadas e podem ser lidas a qualquer momento (diferentemente de uma sala de aula presencial, em que as interações orais são dispersadas), notamos que os alunos buscavam o polo para

² No contexto de Educação a Distância no PARFOR, “polo” é o local de suporte acadêmico ao discente nos níveis tecnológico e administrativo, a partir do qual o aluno conta com a figura do(a) tutor(a) presencial para auxiliá-lo.

resolver questões que poderiam ser deliberadas *on-line*. Isto, a nosso ver, ocorreria justamente na busca por uma interação presencial a que pudessem se filiar.

Muitos alunos buscavam elementos do contexto presencial no polo, o que era percebido, por exemplo, na insistência em chamar os tutores de “professores”, em realizar tarefas nos computadores do polo e tirar dúvidas com os tutores presenciais, ao invés de se recorrer aos tutores a distância via Moodle.

Ao longo do curso, percebemos também que, pelo fato de a interação face a face ocorrer apenas no polo de apoio presencial (havendo apenas dois encontros na instituição de ensino superior), muitos discentes não se sentiam pertencentes à comunidade institucional e acadêmica à qual estavam filiados. Isto os levava a se recorrerem, então, a minicursos presenciais e a se matricularem em disciplinas isoladas do curso de Letras presencial. Muitos dos alunos também buscaram a Iniciação Científica e grupos de pesquisa dentro da instituição de ensino superior.

Outro ponto que observamos foi que muitos dos discentes deixavam de participar de eventos promovidos no polo pela instituição de ensino superior em questão, pois preferiam estar presentes no mesmo evento quando este ocorria na universidade.

Além disso, a maioria dos discentes da turma passou a criar novas situações de contato presencial, visitando constantemente a coordenação do curso, o polo e até mesmo a universidade, procurando pelos professores que só conheciam via AVA, para se sentirem, mais uma vez, pertencentes àquela instituição.

Quando as disciplinas de formação de professores começaram a ser ofertadas (sendo estas voltadas para formá-los como docentes de contexto presencial), alguns estudantes afirmaram que o curso havia despertado neles o interesse pela possibilidade de atuação não somente no ensino de línguas presencial, mas também no âmbito da EaD, como tutores ou docentes, visto que o estranhamento inicial do AVA havia se tornado, para muitos, a descoberta de um novo nicho de atuação profissional na educação.

Esses alunos, informalmente, relatavam que a modalidade de EaD poderia oferecer oportunidade de absorvê-los como profissionais até mais que as instituições de ensino presencial. Tal reflexão, segundo esses discentes, partia do fato de que eles haviam conseguido desenvolver a autonomia para estudar colaborativamente, mesmo não havendo o ambiente físico de sala de aula. Tanto os que já eram professores, quanto os que nunca haviam atuado profissionalmente em uma sala de aula viram na modalidade em questão um novo nicho de atuação. Assim, a experiência de cursar a graduação em um ambiente não-tradicional de ensino teria despertado nesses alunos (aqueles que se

identificam com a EaD), o interesse maior pelo exercício profissional na modalidade de EaD do que pelo ensino presencial, para o qual estavam sendo prioritariamente formados.

Há uma mudança de cultura muito forte - que já aconteceu e vai se apurando de diversas formas - que consiste num panorama de se ter um curso a distância e, com ele, toda uma experiência com a virtualidade que provoca mudança nos participantes. Não se trata simplesmente de uma transposição didática do presencial para o contexto a distância, mas de movimentos subjetivos que precisam ser discutidos. Faz-se necessário, então, envolver uma postura diferente com relação à estrutura da graduação a distância, do corpo pedagógico e, principalmente, dos alunos, muitos deles já familiarizados com as TICs, anteriormente ao curso.

As interações ocorridas tanto no contexto de ensino presencial como no contexto a distância envolvem questões ligadas ao conteúdo das disciplinas. Porém, a formação de professores exige mais do que apenas conteúdo, pois envolve outros fatores como, por exemplo: posturas, comportamentos, tom de voz, forma de expressão, vestimenta, dentre outros. Ou seja, no contexto de sala de aula, espera-se do professor não apenas a questão do conteúdo, mas também algo em relação às suas posturas, ao seu dinamismo, às suas estratégias de gerenciamento das situações que se apresentarem, enfim, aos seus comportamentos expressos pelos não-ditos.

Assim, os aspectos físicos das práticas sociais que envolvem interações face a face não estão presentes no meio digital, em que apenas o conteúdo transita, o que poderia gerar consequências para a formação identitária do professor graduado no contexto a distância, bem como para sua noção de pertencimento à instituição de ensino superior à qual está formalmente vinculado.

Esse meio digital de formação ficaria, de certa forma, “higienizado” num contexto pré-definido e roteirizado, apenas com comportamentos explicitamente registrados no interior do AVA. Neste caso, poderiam escapar, por exemplo, expressões faciais e corporais, atos falhos, reações a determinadas leituras ou interações e, até mesmo, a fala natural e espontânea, sem roteiros, dentre outros elementos que poderiam colaborar para a formação do professor que, provavelmente, irá atuar presencialmente e conviverá com um meio repleto de práticas sociais físicas.

Percebemos, assim, uma ambivalência: de um lado, alunos que não se identificavam com a modalidade de EaD e buscavam formas presenciais de contato com o curso (fossem elas atendimentos no polo, que poderiam ser feitos *on-line*; inscrições em eventos, disciplinas e cursos sediados na universidade que oferece a graduação a

distância; etc.); do outro, discentes que não só se identificavam com o ensino a distância, como também demonstram gostar bastante dessa modalidade, chegando a almejar atuar como tutores ou professores dessa modalidade de ensino depois de formados.

Pensando sobre nossa prática frente à tutoria presencial durante oito semestres de curso e a partir das considerações acima acerca da questão identitária do aluno que está sendo formado no curso de licenciatura a distância, acreditamos que a problemática que merece investigação nesta pesquisa de doutorado tange ao contexto de educação a distância, no que se refere a dois tipos de impacto na formação em licenciatura:

- **primeiro:** o aluno tem um acesso limitado a uma vivência possivelmente acadêmica, tal como conhecemos no contexto presencial, mas, muito provavelmente, irá atuar presencialmente como professor, o que poderia deixar lacunas em sua formação;
- **segundo:** o estudante de graduação da modalidade de EaD, em muitos casos, não se vê como aluno da instituição de ensino superior na qual está se formando. Como ele não está estudando presencialmente na instituição (até por haver alunos que nem na mesma cidade, ou estado, residem), ele não se sente pertencente à comunidade acadêmica da instituição na qual está matriculado, já que as interações face a face (entre alunos, tutores e professores), quando ocorrem, são no polo e não na universidade.

No que tange às questões levantadas, muito já se pesquisou sobre os temas identidade e formação de professores, bem como sobre ensino a distância, tema que tem despertado a atenção de vários pesquisadores por suscitar questões que se configuram ainda como problemas epistemológicos merecedores de maiores investigações.

Sobre identidade e formação de professores, Guilherme (2008) problematiza a questão em relação aos sujeitos licenciados e licenciandos de um curso de Letras, em sua relação de outricidade com colegas, professores e falantes nativos de língua inglesa. Em suas considerações, Guilherme constatou que sua tese se configura como

[...]um manifesto da lacunar formação de professores de língua inglesa pré-serviço, se configura em um atestado da equivocidade na formação de professores existentes em alguns Cursos de Letras. Poder-se-ia dizer, assim, que se configura em um manifesto da inadimplência acadêmica

da formação do professor pré-serviço que não corresponde à realidade em-serviço. Em suma, um manifesto do desconhecimento, de alguns Cursos de Letras, de se investir em uma formação que dê conta de aspectos como, por exemplo, o conhecimento local e qual o papel da competência oral-enunciativa nesse conhecimento (GUILHERME, 2008, p. 293).

Essa situação lacunar na formação de professores pré-serviço, a que Guilherme se refere, pode ser mais acentuada quando se trata da formação de professores no contexto a distância, dado que essa formação será sempre o resultado do conflito que se instala entre o que é apresentado aos alunos nos campos teórico e metodológico, o que é vivenciado por eles no campo da prática, durante o estágio supervisionado, e a própria prática do professor em formação (incluindo práticas profissionais anteriores ao curso).

Pimenta (1999), em uma pesquisa nessa mesma área, investiga as práticas docentes, objetivando repensar a formação inicial e continuada do docente. A autora analisa questões sobre a identidade profissional do professor, ancorando-se teóricamente no debate sobre os saberes que constituem a docência, bem como sobre o desenvolvimento dos processos de reflexão docente acerca de sua prática. A pesquisadora busca a re-significação dos processos formativos, a partir da reavaliação dos saberes necessários à prática docente, colocando-a como objeto de sua análise.

A autora demonstra, então, que a identidade profissional vai sendo delineada, por meio da reformulação constante dos significados sociais concernentes à profissão docente e suas tradições e, ainda, por meio da repetição de práticas docentes consagradas culturalmente, que permanecem significativas. Logo, a identidade do professor seria formada no embate entre teorias e práticas; nas reflexões acerca da teoria, em relação à prática do docente. Contribui também para essa formação identitária o significado que cada docente confere à sua prática profissional, a partir de seus valores, seus saberes, suas representações, suas relações com outros professores e do modo de situar sua profissão no mundo.

A esse respeito, Telles (2004) realizou uma pesquisa com discentes de uma graduação em Letras de dupla licenciatura (Língua Portuguesa e Estrangeira), que, por meio de metáforas, princípios e regras da prática, buscaram refletir sobre a constituição de suas identidades como professoras. Telles usa o termo no feminino pelo fato de as participantes da pesquisa serem 12 alunas de Letras – Línguas Estrangeiras, que ele acompanhou por 3 anos.

Segundo o pesquisador, por meio da voz dada às participantes durante a pesquisa, que constituíram suas narrativas, elas puderam se colocar de forma crítico-reflexiva acerca da constituição identitária de alunas de Letras e futuras professoras de Línguas Estrangeiras. Por terem a oportunidade de fazer as narrativas, as alunas puderam inclusive ressignificar suas experiências vividas no contexto educacional.

Telles (2004) reflete sobre a questão de que muitos alunos ingressam em um curso de Letras por motivos que não se relacionam ao sonho de ser professor. Muitos não conseguem ingressar em cursos mais concorridos, que são por eles almejados, ou simplesmente não veem na graduação em Letras uma possibilidade de atuação profissional. Outros veem no ensinar uma língua e, consequentemente, uma cultura estrangeira, uma função de prestígio. Concordamos com o autor quando afirma que é necessário dar voz a esses graduandos, fazendo-os refletir sobre o que os levou a cursar uma licenciatura, o que buscam em um curso de Letras, o que pensam sobre ser professor e o que almejam como futuros profissionais. Tal exercício reflexivo (seja ele pela via da pesquisa narrativa, como no caso de Telles, ou no viés pragmático, como no nosso caso) poderá levar o graduando a refletir sobre sua formação e sua identificação com o curso de Letras e com a profissão.

Com relação às pesquisas no contexto da Educação a Distância, o trabalho de Braga (2009) tem relevância não apenas no que se refere ao ensino mediado pelos meios digitais, mas também no que tange aos materiais didáticos e às interações voltadas a esse meio. A autora problematiza o uso das TICs no auxílio ao aprendizado do gênero dissertação. Ela também ressalta o quanto tais tecnologias estão cada vez mais presentes na vida dos alunos dentro e fora da sala de aula, independentemente de como elas são inseridas no contexto escolar.

No que se refere ao estudo das práticas identitárias relacionadas ao ensino a distância, Amarante (2012) relata os resultados de uma pesquisa de iniciação científica que buscou problematizar a questão das práticas identitárias constituídas por representações de crianças aprendizes e professores inscritos no discurso vindo de blogs hospedados em sites voltados para o ensino de inglês a crianças. A autora constata que a forma do discurso nos blogs, em que o docente é o enunciador, não propicia ao discente condições para que ele se constitua como o que ela intitula "sujeito tecno-social". Surge, então, a constituição do "sujeito indisciplinado", e predomina o professor, segundo a autora, insatisfeito e incapaz.

Segundo a autora, "o lugar de que se fala sobressai em relação ao lugar de onde se fala" (AMARANTE, 2012, p. 90). Ou seja, mesmo no contexto *on-line* de aprendizagem, há a predominância das relações docente-discente construídas no contexto presencial ("lugar de que se fala"), sendo necessárias ainda mais mudanças estruturais para que ocorram alterações nas representações constituídas.

Com relação às questões de interação no ensino de línguas, destacamos o trabalho de Paiva (1999), que coloca a EaD como local de construção de conhecimento, em que este deixa de estar concentrado apenas nas mãos da figura do docente (como ocorre no ambiente presencial) e passa a emergir nas interações entre os pares. A autora ainda apresenta um percurso sobre a história da EaD no Brasil e discute as principais formas de interação via internet para a aquisição e a construção de conhecimento.

Ao discutir o tema formação de professores no âmbito da EaD, Giolo (2008) faz uma ressalva sobre a falta das interações diretas próprias do ambiente presencial de sala de aula que, segundo ele, prejudicaria as relações intersubjetivas, essenciais para esse contexto (de formação de professores). O autor problematiza o tema, trazendo uma reflexão importante acerca da necessidade de se proporcionar aos alunos não somente um curso inteiramente a distância, mas com momentos presenciais de interação:

[n]a formação de professores, o ambiente escolar se caracteriza fundamentalmente por possibilitar relações intersubjetivas; essas são relações essenciais e mediadoras das demais (as relações instrumentais, por exemplo). O que os defensores da educação virtual esquecem ou escondem é o fato de que as pessoas não se satisfazem, não se realizam e, principalmente, não se formam, apenas, com base em relações instrumentalmente mediadas; essas são importantes, mas de modo algum são suficientes. As pessoas precisam de relações diretas, vis-à-vis³, pois a presença do outro é o balizador principal do agir humano [...] (GIOLO, 2008, p. 1228-1229).

As reflexões de Giolo parecem-nos importantes não no sentido de desqualificar o ensino a distância, mas no sentido de apresentar pontos que merecem ser problematizados para que possamos, de fato, compreender melhor esse contexto de ensino que, apesar de ser já uma realidade, ainda se apresenta com várias incógnitas a serem desvendadas.

Um outro conceito interessante dentro do tema de ensino a distância nos é apresentado por Martinho e Jorge (2012), que buscaram identificar os fatores que levam um aluno a optar por cursos em regime de *e-learning*, em uma instituição de ensino

³ O autor coloca "vis-à-vis" no sentido francês para "face a face".

superior em Portugal. Para isso, foi constituído o *blended learning* (ou, como é chamado no estudo, *b-learning*), que propicia interações na modalidade presencial, diferentemente do *e-learning*, puramente via internet, apesar de a maioria dos conteúdos serem ministrada *on-line*. Os autores constataram que há o interesse da maioria dos pesquisados em estudar via *e-learning* ou *b-learning*, mesmo ainda havendo alguma desconfiança acerca do rigor do ensino *on-line*, quando comparado à modalidade presencial.

Já a pesquisa de Jorge (2012) tem seu foco na aprendizagem em EaD, contemplando os seguintes tópicos: ensino mediado pela internet, e-tutoria e uso do ambiente virtual de aprendizagem. A autora discute como os diálogos entre os participantes nos fóruns e as interações com os tutores desenvolvem nos alunos uma postura colaborativa.

Ainda no que se refere às pesquisas sobre a Educação a Distância, um dos autores mais conhecidos por dedicar seus estudos a este tema é Moran. O autor trata, em seus estudos, das questões acerca do que ele chama de “Educação Inovadora”, sendo esta relacionada às TICs na educação e à formação de professores por meio destas novas tecnologias, valendo-se da modalidade a distância, tanto em contextos de *e-learning* quanto de *b-learning* (já comentados anteriormente).

Moran (2014) defende que a aprendizagem individual é importante quando aliada à aprendizagem colaborativa, tendo o professor como o gestor do processo e o ambiente *on-line* como facilitador das interações e da produção de conhecimento. Por isso a importância do *blended learning* e suas ferramentas, que propiciam interação e avaliação dos pares em tempo real. Tais preceitos referendam a relevância da modalidade de EaD, principalmente para a ampliação do ensino nesse contexto, que oportuniza formação a quem não tem a possibilidade de estudar na modalidade presencial.

Perry e Rumble (1987) esclarecem sobre a principal característica da EaD, que é estabelecer comunicação de dupla via, por meios que propiciem a interlocução entre docentes e discentes, sem que, para isso, precisem estar presentes em uma mesma sala de aula. Assim sendo, há um espaço virtual que interliga pessoas em diferentes localidades, a fim de compartilharem conhecimento.

Pensando sob essa perspectiva, há ainda reflexões a serem feitas, não somente no que diz respeito a alguns aspectos da formação de professores na modalidade de EaD, mas também no que concerne ao modo como se consideram as questões identitárias do professor formado nesse contexto. Isto porque a modalidade de EaD não tem por característica proporcionar ao graduando uma vasta oportunidade de experiência de

interações face a face, como as que ocorrem num contexto de sala de aula presencial, o que irá gerar novos processos de identificação que merecem investigação.

O que observamos, tanto nas legislações que competem à UAB quanto naquelas referentes ao PARFOR, é que há poucas menções às instituições de ensino superior que ofertam os cursos e nenhuma instrução acerca da relação entre as universidades e os alunos da modalidade a distância. Entendemos que o aluno de EaD terá relação com a instituição de ensino superior via polo e equipe pedagógica do curso, porém, é necessária a reflexão sobre esta questão, já que ela perpassa a noção de pertencimento do aluno à instituição de ensino.

Entretanto, se o graduando da modalidade de EaD é formado como professor para atuar em contexto presencial, não seria necessário que houvesse mecanismos que o formassem para atuar nos dois contextos (presencial e a distância)? Mesmo com a EaD em expansão no país, o profissional formado nessa modalidade pode não vir a atuar no contexto a distância, já que o Brasil não oferece Ensino Fundamental e Médio nesta modalidade. Estes são alguns dos questionamentos discutidos no capítulo de análise dos dados.

Dessa maneira, sob a perspectiva da Nova Pragmática (RAJAGOPALAN, 2010), que tem como base os estudos austiniános, e dos pressupostos teóricos concernentes à formação de professores, buscamos investigar como emergem as questões relacionadas à constituição identitária de alunos (professores em formação) de um curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância.

Assim, apesar da grande contribuição de estudos relacionados à formação de professores, no que diz respeito aos temas identidade e ensino a distância, acreditamos que ainda haja a necessidade de se investigar o processo pedagógico da formação docente na modalidade a distância, principalmente no que se refere aos aspectos identitários e às representações ali envolvidos, que certamente terão impactos na preparação de um profissional que vai atuar nas esferas educacionais, sobretudo de contexto presencial em níveis de Ensino Fundamental e Médio.

A formação de professores pela via da EaD tem crescido nos últimos anos. Além disso, o PARFOR se faz presente em diversas universidades federais brasileiras, formando professores que irão atuar muito provavelmente no contexto presencial de ensino regular. Nesse sentido, nossa pesquisa pretendeu investigar algumas lacunas ainda existentes sobre o tema formação de professores de línguas no contexto a distância.

Sabemos que, no decorrer de uma graduação a distância, são desenvolvidas inúmeras atividades de interação virtual entre os discentes, como chats, fóruns e Wikis, com a supervisão dos tutores e professores-formadores. Tais interações visam promover uma dinamização no contexto a distância e a promoção de discussões e reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem, o que resultaria no despertar para uma possível identificação, por parte dos discentes, com os meios virtuais de aprendizagem.

A partir deste contexto, basicamente, buscaremos analisar aspectos identitários da formação docente no contexto a distância, bem como representações criadas acerca do que é ser professor. Acreditamos que estas questões sejam necessárias para reflexões sobre o funcionamento de um curso de graduação a distância, e, também, para a possibilidade de interferências de ordem acadêmica que incidam sobre a atual situação do ensino nos níveis Fundamental e Médio. Deste modo, organizamos as reflexões que empreendemos acerca da formação de professores em contexto a distância, pautados nos objetivos a seguir.

Objetivo Geral

Como objetivo geral, esta pesquisa buscou investigar como se configuram os aspectos da identidade profissional do professor de língua estrangeira que se forma em um curso de Licenciatura em Letras no contexto a distância. Buscamos também identificar quais são as representações construídas por esses alunos desta modalidade de ensino, acerca do que é ser professor nas modalidades de ensino presencial e a distância.

Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, buscamos investigar o seguinte:

- 1) Investigar o que pode ser percebido em relação aos aspectos identitários do professor de língua estrangeira já formado, em um curso de licenciatura em Letras, oferecido no contexto de EaD. Procuramos, mais especificamente, identificar quais são as representações construídas por egressos de um curso de Letras oferecido na modalidade de EaD, sobre: o curso de graduação em Letras oferecido

na modalidade de EaD; o que é ser professor nas modalidades presencial e a distância; o sentimento de pertencimento à instituição de ensino superior na qual estavam matriculados.

- 2) Analisar os elementos relacionados ao desenvolvimento da identificação do egresso com a profissão de professor presencial e a distância de língua estrangeira.

Perguntas de pesquisa

A partir do exposto acima, as questões de pesquisa que nortearam nossas análises foram:

- 1) O que pode ser percebido em relação aos aspectos identitários do professor de língua estrangeira formado em um curso de licenciatura em Letras oferecido no contexto de EaD?
- 2) Quais são as representações construídas por eles sobre o que é ser um bom professor nas modalidades presencial e a distância?
- 3) Quais são as questões ligadas à identidade do participante, no que se refere ao desenvolvimento de um sentimento de pertencimento deste à instituição de ensino superior que ofereceu o curso em questão?
- 4) O que pode ser percebido em relação ao processo de identificação do participante com a profissão de professor presencial de língua estrangeira, e quais são as representações que estão sendo construídas, ou ressignificadas, pelos alunos que estudaram neste contexto a distância, no que se refere a uma possível atuação profissional?

Hipóteses que nortearam a pesquisa

Nesta pesquisa, nos pautamos nas hipóteses de que a constituição identitária do aluno-professor vai se dar no conflito entre o contexto novo do EaD e aquilo que o

constitui, que se refere a toda a sua formação que se deu no contexto presencial. Ou seja, o discente graduando vive em uma cultura de formação de ensino presencial e, por esta razão, foi nesse contexto que se deu toda a sua formação anterior. Os possíveis deslocamentos desse discente se darão no conflito entre o que já o constitui, em relação ao contexto presencial e as vivências que ele adquire no contexto a distância.

Também tomamos como hipótese que o discente da modalidade de pode não se sentir pertencente à instituição de ensino superior na qual está matriculado, mesmo estando ciente de que a graduação a distância que cursa tem a mesma grade curricular e certificação do referido curso que é oferecido na modalidade presencial. Isto ocorre, porque a maioria das atividades do curso são realizadas no AVA ou no polo de apoio presencial, ambos fora dos domínios geográficos da universidade na qual o graduando está matriculado. A preferência do graduando da modalidade de EaD para participar de eventos sediados na instituição de ensino superior pode ser um indício da necessidade de algo que vá além do ambiente virtual para que ele possa se sentir pertencente à comunidade acadêmica à qual está formalmente vinculado.

Esta tese está subdividida em quatro capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais, sendo dois capítulos teóricos, um capítulo para descrever a metodologia e um capítulo de análise dos dados. Apresentamos, por fim, as Referências Bibliográficas e os Anexos que compuseram nosso instrumental de coleta de dados.

No primeiro capítulo teórico, intitulado “Língua(gem), Identidade e Formação de Professores na Perspectiva da Pragmática”, mobilizamos algumas das reflexões teóricas que balizaram nossas discussões nas análises. Inicialmente, na seção 1.1, denominada “Pragmática: um breve histórico”, traçamos um breve percurso acerca da Pragmática, recorrendo-nos aos estudos de Rajagopalan (2014) e Pinto (2012). Em seguida, na seção 1.2, denominada "Pragmática: linguagem como ação", fizemos um breve arrazoado teórico acerca dos pressupostos austinianos presentes na obra *How to do things with words* (1990), culminando nas discussões acerca da noção de performatividade. Introduzimos noções basilares acerca da Pragmática, tal como proposta por Austin, e mobilizamos as discussões teóricas relacionadas à linguagem como ação, defendidas pelo autor. Então, na seção 1.3, intitulada "Representação e Identidade", acrescentamos ao aporte teórico as reflexões acerca das noções de identidade e representação, tomando por base, principalmente, autores dos Estudos Culturais, tais como Hall (2007), Woodward (2007), Bauman (2005), Silva (2007), além dos estudos de Rajagopalan (2006) e Freitas (2006). Na seção 1.4, “A constituição de identidades na formação de professores”,

apresentamos os aspectos teóricos que nortearam nossas discussões acerca dos aspectos identitários docentes. Para isso, mobilizamos, por exemplo, as reflexões de Moro (2009), Núvoa (2007), Silva (2017), Mendes (2011) e Guilherme (2013).

No Capítulo 2, intitulado "Educação a Distância e Formação de Professores", situamos nosso leitor acerca da história da EaD, trouxemos parte da legislação que rege este sistema, bem como reflexões teóricas acerca de alguns participes do processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade. Além disso, mobilizamos as teorias relacionadas à Educação a Distância que também nortearam as nossas análises. Na seção 2.1, intitulada "A escolha do termo 'Educação a Distância'", demonstramos teoricamente nossa escolha pela expressão "Educação a Distância", ao invés de "Ensino a Distância", por acharmos relevante ressaltar nossa defesa de que esta modalidade não se pauta pela noção de educação como uma via de mão única e de transmissão de conhecimento, mas na ideia de um ambiente em que todos os participantes (sejam tutores, professores ou alunos), são corresponsáveis pelo processo e constroem reflexões e conhecimento, por meio de pesquisas e interações síncronas e assíncronas.

Na seção 2.2, "A história da EaD", procuramos situar historicamente nosso leitor no que se refere ao percurso da Educação a Distância, ao longo dos anos, no mundo (por meio da seção 2.2.1: "As cinco gerações da Educação a Distância no mundo") e também no Brasil (por meio da seção 2.2.2: "O percurso histórico da Educação a Distância no Brasil"). Nas seções que se seguem, buscamos tratar de aspectos relacionados aos participantes do processo de ensino e aprendizagem no contexto a distância (por meio das seções 2.3: "O aluno de EaD" e 2.4: "O papel do professor e do tutor nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem"). Como a modalidade a distância difere estruturalmente do contexto presencial, apresentamos teorias que nos esclareceram quanto a estes componentes do contexto a distância de educação, além de seus papéis e características. Na seção 2.5, intitulada "Reflexões Teóricas acerca da Educação a Distância", mobilizamos teoricamente autores como Moore e Kearsley (2008; 2013) e Mattar (2011; 2013) para tratar de questões teóricas sobre este contexto de ensino e aprendizagem na modalidade a distância, que nos auxiliaram nas análises e na compreensão das reflexões dos alunos a respeito do ambiente virtual em que cursaram a graduação e se formaram professores.

No Capítulo 3, descrevemos os procedimentos metodológicos de coleta, transcrição e análise de dados. Na seção 3.1, denominada "Natureza da pesquisa", situamos o paradigma de natureza qualitativo-interpretativista, segundo Saccò (2009) e

Celani (2005). Na seção 3.2, “Contexto da pesquisa”, situamos nosso leitor sobre os dois contextos em que o curso a distância em questão está inserido. Assim, em 3.2.1, delineamos o que é a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e apresentamos a legislação que a rege. Em 3.2.2, apresentamos, com mais detalhes, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a legislação que o mantém em funcionamento no país. Nas seções que se seguem (3.3, 3.4, 3.5, 3.6 e 3.7), expusemos a descrição dos seguintes itens: os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a montagem do corpus de estudo, os procedimentos para a coleta de dados, o sistema criado por nós para a transcrição dos dados e, por fim, os procedimentos para a análise dos dados transcritos.

No Capítulo 4, denominado “Análise de dados”, fizemos nossas análises e discussões dos dados, buscando responder às perguntas de pesquisa propostas na introdução deste trabalho.

Nas Considerações Finais, fizemos uma breve retomada dos principais aspectos discutidos nas análises, os limites de nosso estudo e o que poderia ter sido feito por nós de maneira diferente, com relação à nossa pesquisa, inclusive sugerindo lacunas que poderiam ser estudadas por outros pesquisadores. Após essas reflexões, apresentamos as Referências Bibliográficas e os Anexos. Nesta última seção de nosso trabalho, apresentamos o questionário que nos auxiliou na seleção dos participantes e o roteiro da entrevista semi-estruturada que norteou as respostas daqueles que participaram da pesquisa.

CAPÍTULO 1: LÍNGUA(GEM) E IDENTIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PRAGMÁTICA

Introdução

A presente pesquisa está ancorada nas bases teóricas da Pragmática, para a investigação de questões relacionadas à formação de professores de línguas no contexto de EaD, mais especificamente, no que concerne ao papel das representações, construídas discursivamente, na constituição identitária desses professores. Assim, neste primeiro capítulo, discorremos sobre o conceito de língua(gem) como ação, bem como sobre as questões relacionadas aos temas representação e identidade, de acordo com os aspectos teóricos dos Estudos Culturais e da Pragmática.

1.1 Pragmática: um breve histórico

Antes de adentrar especificamente nas questões sobre língua(gem), representação e identidade, que são conceitos centrais para as análises empreendidas neste estudo, faz-se necessário apresentar, primeiro, um percurso histórico com relação ao campo da Pragmática. Para tanto, tomaremos como base os textos de Pinto (2012) e Rajagopalan (2014), que nos fornecem uma descrição pormenorizada sobre esta área dos estudos linguísticos.

A Pragmática, segundo Oliveira (2010), está fundada na dimensão sociossemiótica da linguagem, revelando, assim, a dinâmica do comportamento social dos seres humanos. Nesta mesma perspectiva, Pinto (2012), para nos apresentar uma definição da área da Pragmática, retoma Haberland e Mey que, em 1977, afirmaram, na primeira edição do periódico *Journal of Pragmatics* por eles editado, que

[a] Pragmática analisa, de um lado, o uso concreto da linguagem, com vistas em seus usuários e usuárias, na prática linguística, e, de outro lado, estuda as condições que governam essa prática. Assim, em primeiro lugar, a Pragmática pode ser apontada como o *estudo do uso linguístico*⁴ (PINTO, 2012, p. 55).

⁴ Todos os termos em itálico presentes nas citações desta seção são grifos dos próprios autores aqui mencionados.

Segundo a autora, Haberland e Mey, no editorial de 25 anos do *Journal of Pragmatics*, ressaltam que estudos interdisciplinares valorizam o que antes era visto como “extralinguístico”. Assim, muitos autores, motivados pelos estudos marxistas pujantes na Europa, levantaram questões relacionadas à função da linguagem nas relações sociais. Tendo por base a *luta de classes*, muitos estudiosos questionaram o que representaria a disparidade entre classes sociais para as práticas linguísticas entre pessoas. Tudo isso, segundo a autora, para reconhecer que “não é possível abordar questões relativas ao uso linguístico sem antes reconhecer a inerente dimensão social da linguagem” (PINTO, 2012, p. 70).

Assim, para a autora, perguntar o que é e como se produz identidade linguística, compreendendo que a linguagem é parte do lugar social e não uma mera reflexão dele, é de suma importância para os estudos em Pragmática. Pinto afirma que “[...] a prática social que chamamos linguagem é, para a Pragmática atual, indissociável de suas consequências éticas, sociais, econômicas, culturais” (PINTO, 2012, p. 75). Logo, segundo a autora, o uso linguístico não se constituiu apenas como componente da linguagem, mas como a única maneira de se lançar um olhar para os fenômenos linguísticos de maneira produtiva.

A partir de suas reflexões históricas, Pinto afirma que

[...] a Pragmática está defendendo um quadro de *pesquisa sobre, para e com os sujeitos sociais*; um quadro metodológico que permita aos pesquisadores e pesquisadoras interagirem integralmente com suas informantes e seus informantes, discutir com elas e eles seus interesses e avaliar a repercussão de afirmações conclusivas do trabalho teórico (PINTO, 2012, p. 75).

Desse modo, para a autora, a tendência nos estudos em Pragmática é de apresentar discussões ideológicas sobre a linguagem como ação, representação e espaço, pois o “falante” no âmbito da Pragmática é alguém que participa e reproduz as instabilidades da vida social, sendo coordenador dessa ação. Nas palavras da autora, “[...] a Pragmática aposta nos estudos da linguagem, levando em conta também a fala, e nunca nos estudos da língua isolada de sua produção social” (PINTO, 2012, p. 56). Assim, os estudos pragmáticos se preocupam com o chamado *uso linguístico*, ou seja, buscam explicar a linguagem em uso, sem desconsiderar nenhum elemento convencional. A autora menciona que “os estudos filosóficos passaram a ser entendidos como um conjunto de

critérios para avaliar a maneira pela qual a mente é capaz de construir representações” (PINTO, 2012, p.57).

Ao situar esse campo historicamente, a autora afirma que

[d]esde Kant, os estudos filosóficos passaram a ser entendidos como um conjunto de critérios para avaliar a maneira pela qual a mente é capaz de construir representações. Mais tarde, então, no final do século XIX, os estudos filosóficos cunharam sua variante da filosofia kantiana, defendendo principalmente que *representação é antes linguística* do que mental, e que se deve refletir antes em *filosofia da linguagem* que em crítica transcendental (PINTO, 2012, p. 57).

Deste modo, Pinto explica que o intuito filosófico de tratar sobre a representação do mundo ampara o campo da Linguística para uma discussão sobre as questões voltadas para os(as) usuários(as) da língua. Assim, a Pragmática é, segundo a autora, fruto desta tendência de pesquisa que problematiza o uso da linguagem; por isso a necessidade de se retomar historicamente os grupos filosóficos que a influenciaram.

Rajagopalan (2014) situa a Pragmática atual como tendo um caráter anticartesiano e antiplatônico. Deste modo, Silva, Alencar e Ferreira explicam que “[...] a pragmática investiga a relação dos signos com os intérpretes” (2014, p. 20). A teoria, para os pragmatistas atuais, segundo o autor, seria uma consequência do trabalho investigativo.

Ao definir o que chamou de “Nova Pragmática, Rajagopalan afirma o seguinte:

A Nova Pragmática nada mais é do que a fase da Pragmática que conseguiu se desvincilar das velhas amarras herdadas de outros tempos, que impediam os pesquisadores de encarar a linguagem com todas as complexidades que ela apresenta sem lhes dar costas ou simplesmente menosprezá-las em nome de aperfeiçoamento da teoria (RAJAGOPALAN, 2014, p. 13).

Segundo Pinto (2012), Mey (1985) é um dos estudiosos que problematiza a relação entre signos e falantes, buscando discutir o lugar que a linguagem ocupa na sociedade, a partir de uma visão marxista, discutindo a ideia de *manipulação linguística*. A autora também aborda a questão do funcionamento e dos efeitos dos chamados *atos de fala*, outro ponto bastante discutido nos estudos em Pragmática. Segundo ela,

[a]tos de fala é um conceito proposto pelo filósofo inglês J. L. Austin para debater a realidade de ação da fala, ou seja, a relação entre o que se diz e o que se faz – ou, mais acuradamente, o fato de que se diz fazendo, ou se faz dizendo (PINTO, 2012, p. 58).

É importante ressaltar que os autores da Pragmática fazem aparecer suas diferenças a partir da seleção de quais fenômenos da linguagem em uso devem ser estudados. Tal seleção é influenciada por grupos filosóficos e serve para delimitar os diferentes grupos de estudos pragmáticos (PINTO, 2012).

Pinto (2012) explica que são três os principais grupos de estudos pragmáticos:

[o] pragmatismo norte-americano, influenciado pelos estudos semiológicos de William James; os estudos de atos de fala, sob o crédito dos trabalhos do inglês J. L. Austin; e os estudos pragmáticos interdisciplinares, com preocupação firmada nas relações sociais, de classe, de gênero, raciais e entre culturas, presentes na atividade linguística (PINTO, 2012, p. 59).

A autora afirma que o último grupo mencionado é o que mais tem crescido nos últimos anos. Esclarece ainda que estudiosos como Ducrot, Benveniste e Grice são referências para a Pragmática, uma vez que, até o fim da década de 1980, estudos de fundamentação teórica pautada nestes três autores ainda eram incluídos na área da Pragmática. Porém, o progresso em seus trabalhos culminou em separação de seus estudos e métodos da Pragmática. O mesmo ocorreu com a Semântica Argumentativa e a Análise da Conversação que, no passado, integraram componentes pragmáticos aos estudos linguísticos.

Segundo a autora,

[f]oi o filósofo norte-americano Charles S. Peirce o primeiro autor a utilizar a palavra *pragmatics*, no seu artigo *How to make our ideas clear*, de 1878. Peirce exerceu influência sobre vários filósofos e assim foram divulgadas suas ideias sobre a *tríade pragmática*. Essa tríade representa a *relação* entre signo, objeto e interpretante. O que Peirce procurou destacar ao postular essa tríade foi a necessidade de se teorizar a linguagem levando-se em conta o que sempre foi lembrado na Linguística, ou seja, o *sinal*, mas também *aquilo a que este sinal remete* e, principalmente, *a quem ele significa* (PINTO, 2012, p. 60).

Os estudos de Peirce sobre a tríade pragmática, como nos mostra a autora, tiveram grande repercussão e influenciaram os trabalhos de estudiosos como Willian James e Charles W. Morris, que, como seus seguidores, foram responsáveis por perpetuar interpretações sobre as ideias de Peirce.

Pinto relata que

[a]o travar contato com o círculo de filósofos de Viena, Morris sabe da proposta de Rudolf Carnap de dividir as investigações sobre linguagem em três campos: a *Sintaxe*, que trataria da relação lógica entre as expressões; a *Semântica*, que trataria da relação entre expressões e seus significados; e a *Pragmática* que estaria responsável por tratar da relação entre expressões e seus locutores e locutoras (PINTO, 2012, p. 60).

Desse modo, a autora afirma que a divisão proposta por Carnap assemelha-se à tríade de Peirce, já que o signo seria foco da Sintaxe, o significado seria estudo para a Semântica e a pessoa que interpreta o signo seria de tratamento da Pragmática. Esta semelhança, para a autora, aproxima os dois estudiosos, e Morris, em 1938, certifica, atesta a doutrina Pragmática de Peirce, com *Foundations of the theory of signs*, o que afasta os três elementos (Sintaxe, Semântica e Pragmática) da tríade peirceana.

Já Willian James, segundo a autora, inaugurou o Pragmatismo norte-americano, instaurando o termo *pragmatismo* em seu ensaio intitulado *Philosophical conceptions and practical results*, em 1898, vinte anos após Peirce ter utilizado o termo *pragmatics*. A autora explica que a definição mais famosa e bastante polêmica de William James é a de “*verdade* como ‘o que é melhor para nós acreditarmos’” (PINTO, 2012, p.61).

Desse modo, Pinto nos mostra que

William James, por meio de sua reflexão filosófica baseada em componentes pragmáticos, valoriza a pessoa que fala como detentora do próprio significado, já que a verdade, palavra-chave na compreensão da relação entre mundo e linguagem, nada mais é que aquilo que todos e todas nós, inseridos/as numa comunidade, queremos que ela seja (PINTO, 2012, p. 61).

Pinto (2012) explica que o estudioso responsável por prosseguir com as ideias pragmatistas de James e Peirce foi o norte-americano Willard V. Quine ao instaurar o que denominou de *pragmatismo radical*, reforçando muitas ideias de Peirce. Segundo a autora, a principal tese de Quine defendendo a área foi a de que “[...] a referência é impenetrável, no sentido de que não pode se determinar ‘com toda certeza’ o alcance da expressão referencial no mundo” (PINTO, 2012, p. 62). Assim, de acordo com a autora, a tese da *inescrutabilidade da referência*, é a prova cabal de que somente a partir da condição pragmática pode-se teorizar sobre as disparidades existentes entre significações.

Para esclarecer a questão da *inescrutabilidade da referência*, a autora explica que Quine (1968) ilustra sua tese com a situação de um linguista em pesquisa de campo que ouve um nativo pronunciar “gavagai”, apontando para um coelho que passa. Para Quine,

o linguista somente interpreta *pragmaticamente* esse ato. Nada garante que “gavagai” possa ser traduzido como, por exemplo, “coelho” ou “parte de coelho” ou “coelho andando”. Tal tradução só pode ser feita, segundo Quine, a partir da prática linguística que o produziu.

Outros dois estudiosos do Pragmatismo norte-americano que Pinto (2012) destaca são Donald Davidson e Richard Rorty, que reconhecem crédito aos filósofos Dewey e Wittgenstein, responsáveis pela defesa de que as investigações dos fundamentos da linguagem podem ser admitidas como *prática social contemporânea*, agregando um olhar historicista aos estudos pragmáticos. Dessa forma, segundo Pinto, Davidson (1986) propõe a *Teoria da coerência*, que não baliza, como antes, a verdade, mas a *coerência interna* como sustentáculo de todo sistema de interpretação. Esta ideia foi corroborada pelas críticas feitas por Rorty (1994) à tradição analítica. Neste caso, de acordo com Pinto, para Davidson,

[...] se há coerência, pouco importa o valor de verdade dessa correspondência. Dessa forma, o que Davidson quer mostrar é que as atitudes proposicionais de uma pessoa, sua fala, crenças e intenções são verdadeiras porque existe um princípio legítimo que diz que *qualquer uma das atitudes proposicionais do/a falante é verdadeira se ela é coerente com o conjunto de atitudes proposicionais desse/a mesmo/a falante* (PINTO, 2012, p. 63).

Outra questão que decorre das discussões arroladas acima se refere ao que os linguistas chamam de “mal-entendidos”, momentos a partir dos quais a atitude proposicional de um falante pode não ter a mesma interpretação para outro falante. Um dos estudiosos que mais trabalhou a questão do mal-entendido foi Dascal (1986), que, em *A relevância do mal-entendido*, defende que o mal-entendido deve ser corrigido ou mesmo evitado. Tal postura, segundo Pinto, denota que a ideia de entendimento precisa ser ilibada, o que é debatido por Davidson e Rorty, que acreditam que o mal-entendido não pode ser tomado como equívoco ou incongruência de significado, mas como parte da interpretação dos diálogos cotidianos. Para os estudiosos dessa corrente da Pragmática, segundo Pinto, “a conversação humana é (...) uma prática linguística. Prática entendida como *sempre social*, e no sentido que colocou James, como ‘aquel que é melhor para nós’, no caso falarmos, praticarmos como linguagem” (PINTO, 2012, p. 65). Assim, o Pragmatismo norte-americano propõe bases filosóficas a promover sempre a relação signo e falante, dois elementos essenciais na composição do *fenômeno linguístico*.

Ainda segundo Pinto (2012), foi G. E. Moore quem, influenciado pelas ideias de Wittgenstein, fez ressoar suas reflexões entre os filósofos da Universidade de Oxford, dando início a um redirecionamento para os estudos da linguagem. Assim, autores como Gilbert Ryle, John Langshaw Austin e Peter Strawson, adeptos às ideias de Moore e Wittgenstein, passam a pertencer ao movimento que ficou conhecido como *Filosofia Analítica* ou *Filosofia da Linguagem Ordinária*, corrente que toma a linguagem como a origem da solução para questões filosóficas. Estes estudos geram a Teoria dos Atos de Fala, tópico que será tratado na próxima sessão.

1.2 – Pragmática: linguagem como ação

A noção de linguagem como ação foi concebida e proposta por John Langshaw Austin a partir de um conjunto de conferências proferidas em 1955, por ocasião das famosas palestras “William James” da Universidade de Harvard. A partir dessas conferências, Austin dá início a uma nova forma de abordar as problemáticas referentes à linguagem e à constituição da significação e do sentido. Essas conferências foram compiladas postumamente por alunos de Austin e publicadas no livro “*How to things with words*”, traduzido para o português, por Danilo Marcondes de Souza Filho sob o título de “Quando dizer é fazer: palavras e ações”.

Conforme nos mostra Souza Filho (1990, p. 11), o ponto central da proposta de Austin e, segundo ele, “sua principal contribuição”, parece ser “a ideia de que a linguagem deve ser tratada essencialmente como uma forma de *ação* e não de *representação* da realidade” (grifos do autor). Assim, de acordo com essa nova concepção, a linguagem não deve ser vista como mera “descrição” do mundo (forma de representação direta e neutra do mundo em palavras), mas como ação; uma ação, antes de tudo, eminentemente política e, por isto mesmo, entrelaçada com a questão ética.

Nas palavras de Souza Filho:

[d]juas são as consequências básicas desta nova visão proposta por Austin. Surge um novo paradigma teórico que considera a linguagem como ação, como forma de atuação sobre o real, e portanto de constituição do real, e não meramente de representação ou correspondência com a realidade. Em decorrência, dá-se a passagem para um segundo plano do conceito de verdade, conceito central da semântica clássica, já que corresponde precisamente à garantia de

adequação entre linguagem e realidade, em seu aspecto tanto lógico como epistemológico. A verdade é substituída agora pelo conceito de eficácia do ato, de sua ‘felicidade’, de suas condições de sucesso, e também pela dimensão moral do compromisso assumido na interação comunicativa, sempre enfatizado por Austin (SOUZA FILHO, 1990, p. 10).

A dimensão ética e política do caráter performativo da linguagem é abordada por diversos autores, sobretudo com relação à implicação desta questão nos mais variados contextos sociais, incluindo aqueles ligados ao contexto educacional, no qual se insere a pesquisa aqui relatada. Dentre esses estudiosos, destacam-se, Derrida (1973, 1991), Felman (1980), Butler (1997), Rajagopalan (1999, 2000, 2004, 2010), Ottoni (2002), Pinto (2012), dentre tantos outros.

Para Austin, portanto, as palavras não teriam como função apenas a descrição pura, mas, “*ao dizermos algo estamos fazendo algo*” (AUSTIN, 1990, p. 29). Assim, Austin põe em dúvida a veracidade do preceito filosófico de que, ao dizer algo, estamos fazendo apenas uma declaração sobre algo.

O autor inicia suas reflexões mostrando, por meio de exemplos de uso da linguagem ordinária, que alguns proferimentos são usados para fazer algo, e não apenas para dizer algo. Apresenta, então, dois tipos de proferimentos distintos: os constitutivos e os performativos. Os performativos são proferimentos que, ao serem emitidos, realizam uma ação; não é um mero dizer, ou mera declaração ou constatação. Exemplos de proferimentos performativos são aqueles clássicos de certos rituais, como o ritual de casamento, por exemplo, quando o noivo diz “*Aceito (scilicet), esta mulher como minha legítima esposa*”, ou quando o padre diz “*Eu voz declaro marido e mulher*”. Austin (1990, p. 26) explica que, dessa forma, “*deveríamos transformar as proposições acima e afirmar que ‘dizer determinadas palavras é casar-se’, ou ‘casar-se, em alguns casos, é simplesmente dizer algumas palavras’*”. No caso do verbo “*declarar*”, no exemplo acima, o proferimento não tem função de simplesmente declarar algo, mas de fazer algo: casar duas pessoas. Outros exemplos, com outros verbos são apresentados, como os verbos “*apostar*”; “*batizar*”; “*nomear*”, dentre outros, além dos verbos “*aceitar*” e “*declarar*”.

Os constitutivos seriam aqueles que constituem constatações, relatos, descrições, afirmações, e que podem ser analisados com base seu valor veritativo, ou seja, no fato de serem verdadeiros ou falsos, ao contrário dos performativos, que devem ser analisados com base na ideia de “*felicidade*” ou “*infelicidade*” da concretização de uma ação por meio de um dado ato de fala.

Mais tarde, Austin abandona essa classificação e chega a três outras categorias de atos de fala:

- ato locutório: corresponde ao ato de pronunciar um enunciado;
- ato ilocutório: corresponde ao ato que o locutor realiza quando pronuncia um enunciado em certas condições comunicativas e com certas intenções, tais como ordenar, avisar, criticar, perguntar, convidar, ameaçar, etc.;
- ato perlocutório: corresponde aos efeitos que um dado ato ilocutório produz no alocutário. Verbos como convencer, persuadir ou assustar ocorrem neste tipo de atos de fala, pois denotam o efeito causado no alocutário.

Ao final de suas reflexões na obra *How to do things with words*, Austin chega à conclusão de que, na verdade, todo dizer é um fazer; tudo o que há são os enunciados performativos. Ou seja, todo ato de fala é, na verdade, um ato performativo (daí o caráter performativo da linguagem) e é também, antes de mais nada, um ato político.

Não cabe aqui detalhar toda a teoria dos atos de fala proposta por Austin, mas cabe ressaltar que ela deixa alguns insights importantes. Um deles, talvez o mais importante, está relacionado à questão da ética – a questão da responsabilidade que decorre de uma ação – e como, para ele, linguagem é ação, também interessa discutir a responsabilidade do que se faz com a (via) linguagem.

Esse ponto é reforçado por Rajagopalan quando afirma que

[...] o escrito de Austin deve ser abordado como um fazer; afinal, uma das conclusões que ele mesmo chega ao fim de suas peripécias é que todo dizer é, afinal de contas, um fazer, e enquanto tal precisa ser abordado com conceitos e categorias próprios para a análise de feitos-e não de ditos. Por exemplo, um dito pode ser julgado feliz ou infeliz, nunca em termos de verdade e falsidade (RAJAGOPALAN, 2010, p. 14).

Nesse mesmo sentido, Ottoni (2002) afirma que o pensamento austiniano traz para a língua não somente o ato de descrever pura e simplesmente as ações, mas também de agir por meio da linguagem.

Em suas palavras:

[e]ste salto, que desfaz a distinção entre performativo-constitutivo produz uma visão de linguagem que não é mais idêntica à utilizada na distinção anterior entre o performativo e o constitutivo. Esta visão produz, como já foi dito, uma virada brutal na questão da referência; ou

seja, verdade e falsidade são conceitos que não terão mais um papel relevante nem prioritário para Austin. A partir deste momento podemos falar de uma visão performativa, na qual o sujeito não pode se desvincular de seu objeto fala e, consequentemente, não é possível analisar este objeto fala desvinculado do sujeito (OTTONI, 2002, p. 130).

Os estudos austinianos, segundo Pinto (2012), consideram impraticável pensar sobre a linguagem, sem considerar o ato de linguagem como ação. A linguagem para Austin, segundo Pinto, seria então, não a descrição do mundo, mas ação, atividade construída pelos interlocutores.

Segundo Rajagopalan,

[n]o fundo, o que Austin problematiza é a própria possibilidade de se separar tão nitidamente a linguagem objeto da metalinguagem. Em seu texto intitulado ‘A mitologia branca’, Derrida faz uma afirmação que vai na mesma direção. Diz ele: para poder dar conta do mito, a linguagem em que se discute o mito terá de ser, ela mesma, mitomórfica. Da mesma forma, o humor jamais pode encontrar uma explicação satisfatória numa metalinguagem séria, ríspida, destituída de qualquer vestígio de humor (RAJAGOPALAN, 2010, p. 13-14).

Assim, Rajagopalan (2010) afirma que o humor em presente em *How to Do Things With Words* provocou a sensação de desorientação em diversos leitores e incredulidade naqueles acostumados a um rigor filosófico tradicional.

Segundo Pinto (2012, p. 69), “os atos de fala são hoje fonte inesgotável de trabalhos na área da Pragmática, mas também na Linguística em geral”. Afirma também que podemos encontrar estudos que envolvem atos de fala nas áreas do Direito e da Antropologia. Segundo a autora, não se pode afirmar que todos esses estudos sejam provenientes de seguidores de Austin, mas é inegável a popularização dos trabalhos do referido filósofo por meio dos leitores de Derrida e da divulgação de Searle.

De acordo com Pinto (2012), a teoria dos Atos de Fala tem se tornado um meio para elucidar efeitos da linguagem em uso, como por exemplo, a importância do ato de promover ou a eficácia de uma ordem.

Segundo Rajagopalan,

Austin toma a abordagem em voga para a análise da percepção em termos de sentido-dados e procede à desconstrução do assim chamado ‘argumento de ilusão’. Ele diz, por exemplo, que a resposta certa à questão ‘o que você vê se estiver diante de uma igreja camuflada de modo a parecer um celeiro?’ é exatamente o que a descrição enuncia,

ou seja, ‘uma igreja camuflada de modo a parecer um celeiro’, e não a resposta tradicionalmente esperada: ‘um celeiro’. Austin desafia o que pode ser descrito como esteio de um realismo platônico, ou seja, a ideia de que a epistemologia pode apenas exercer um papel secundário à ontologia, ou em termos mais simples, que o que existe não pode de modo algum ser afetado pelo que venha a conhecer a respeito (RAJAGOPALAN, 2010, p. 26).

Assim, segundo o autor, Austin pontua que todo dizer é um fazer, logo, ao propor a linguagem ordinária como objeto de estudo, nada mais coerente que se valer desta própria linguagem para problematização, demonstrando a recursividade da noção de performatividade.

Rajagopalan (2010) demonstra então que, a leitura feita de Austin por Searle fez afastar o principal aspecto da teoria do Austin, que era mostrar a questão ética (e, consequentemente política) ligada à linguagem. Tal ponto tão crucial na teoria austiniana ficou de fora das reflexões propostas por Searle, que pretendeu dar continuidade aos estudos do filósofo britânico.

Logo, acerca de Austin, Pinto afirma que

[u]ma das distinções mais importantes feitas por Austin nesta sua defesa dos atos de fala é entre os *enunciados performativos*, como aqueles que realizam ações porque são ditos, e os *enunciados constatativos*, que realizam uma afirmação, falam de algo (PINTO, 2012, p. 66).

Para a autora, Austin postula que a linguagem é ação e não somente descrição do mundo, pois é uma atividade construída pelos interlocutores. Assim, ao ver a linguagem como ação, Austin descarta qualquer possibilidade de se olhar para a questão da representação (que vem via linguagem) como sendo neutra. Isto ocorre, pois as escolhas linguísticas que fazemos (e as representações que vêm dessas escolhas) são vistas, na perspectiva de Austin, como ações que estão diretamente ligadas à questão ética, uma vez que, de uma forma ou de outra, podem afetar o outro. E é por esta razão que as representações assumem também um caráter político.

1.3 Representação e Identidade

Além do referencial teórico apresentado acima, propostas acerca da Pragmática, esta pesquisa se ampara também nos conceitos de identidade e representação sob a

perspectiva pós-estruturalista dos estudos culturais e da Pragmática. Compreendemos que, ao se tornar graduando em um curso de licenciatura na modalidade de EaD, o discente é atravessado por processos de identificação, questões de representação e reflexões acerca de seu pertencimento à instituição de ensino superior, visto que, sendo o curso ministrado em uma plataforma virtual, o discente não tem contato direto constante com práticas presenciais de ensino, nem tampouco frequenta o ambiente acadêmico presencial. Tais características da modalidade de EaD nos fazem refletir sobre as questões identitárias do professor formado em uma graduação a distância, para atuar presencialmente no âmbito de educação básica presencial.

De acordo com Rajagopalan (2003), ainda se faz presente em diversas teorias linguísticas a noção de que a linguagem serve basicamente para representar o mundo, de forma direta e neutra. De acordo com essa visão, isto seria feito por meio de sentenças declarativas, que, segundo a tradição filosófica e as bases da gramática tradicional, seria o “*default*”, o ponto de partida, da linguagem. Segundo o autor, “[a]creditava-se que em sua forma declarativa a sentença exprimisse um ‘pensamento completo’, o qual, por sua vez, pudesse então ser ‘cotejado’ com a realidade extralingüística para se saber se era verdadeiro ou não” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 29; 34).

Essas ideias sustentam-se na crença de que “procuramos tornar o nosso uso da linguagem claro, cristalino, direto, literal, enfim, transparente” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 32). Essa crença é posta em discussão pelo autor, ao pensar a representação como algo que não apenas envolve língua, mas que é, antes de mais nada, uma questão política. Assim, por envolver “escolhas”, a representação configura-se como uma questão política e ética. Rajagopalan afirma haver uma união entre as questões política e linguística, já que ao nos comprometermos com determinada atividade linguística, ocorreria, por conseguinte, um comprometimento político, visto que a língua em uso é uma atividade, acima de tudo, política. Nas palavras do autor, “está subentendido que a ética e, portanto, toda atividade que envolve a política, envolve escolha. E a escolha pressupõe a existência de uma escala de valores, uma hierarquia. A questão da representação é uma questão política precisamente por envolver escolha” (RAJAGOPALAN, 2003. p. 33).

O conceito de representação torna-se, assim, central para qualquer discussão em torno do conceito de identidade, compreendido da perspectiva pós-estruturalista, não essencialista, uma vez que o processo de construção de identidade (assim como os de identificação) se dá via linguagem e por meio dos sistemas de representação.

Inserida dentro dessa perspectiva, Woodward afirma que não temos uma identidade fixa, imutável, mas, segundo ela, “[a] ênfase na representação e o papel-chave da cultura na produção dos significados que permeiam todas as relações sociais levam, assim, a uma preocupação com a *identificação*” (WOODWARD 2007, p. 18).

Sobre a questão da identificação moldada a partir de práticas sociais, Woodward assevera que, “[t]oda prática social é simbolicamente marcada. As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais, nos quais elas são vividas, quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições” (WOODWARD, 2007, p. 33). A autora também afirma que as identidades são produzidas por meio do estabelecimento da diferença.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Rajagopalan (2003) afirma que, dentre os estudiosos que pesquisam sobre identidade, não há mais quem acredite que elas possam ser entendidas como sendo prontas e acabadas, mas sim como um processo que está em constante estado de transformação, ebulação e reconstrução. A este respeito, Mascia (2011) também pontua que, pela via social, é ilusório falar em identidade completa e unificada, sendo preferível falar em “*identificação*”, como um processo contínuo.

Esta mesma posição é colocada por Hall (2007) ao ressaltar que a identidade de um indivíduo não é imutável, mas está em constante processo de reconstituição. Nas palavras do autor,

[...] as identidades nunca são unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2007, p. 108).

Hall (2006) afirma que, partindo do princípio que conforme a interpelação ou representação do sujeito, a identidade pode mudar, “[...]a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida (HALL, 2006, p. 21).

Como a Pragmática considera o caráter performativo da linguagem, ou seja, toma a linguagem como ação, percebemos que a constituição de identidade tem inegável caráter performativo, uma vez que, se ao proferirmos determinada sentença, estamos fazendo algo (Austin, 1990), os aspectos identitários ao serem constituídos na e pela via da

linguagem também se configuram como ações, como atos políticos. Por exemplo, ao se constituir identitariamente como aluno de um curso de licenciatura na modalidade a distância, oferecido por uma universidade federal, este discente não somente se auto intitula parte de um contexto educacional, mas se inscreve politicamente em um discurso de formação docente diferente do tradicional (e por vezes questionado quanto a sua eficácia na formação profissional).

Ao discutir a questão política de representação, Freitas (2006) retoma Buttler (1997) para apresentar uma problematização sobre o poder das palavras e para mostrar que o ato de nomear é “uma das condições a partir das quais os sujeitos são constituídos pela linguagem” (FREITAS, 2006, 42). Para Butler (1997, p. 2), o ato de nomear pode ferir, pois “ser chamado por um nome é uma das primeiras formas de injúria (ferimento) linguística que uma pessoa aprende”⁵.

Dentre os estudiosos que ligaram o conceito de identidade ao de performatividade, podemos destacar Judith Butler, filósofa pós-estruturalista e crítica feminista da Universidade da Califórnia, em Berkeley, que, a partir de várias publicações (*Gender Trouble, 1990; Bodies That Matter, 1993; ;The Psychic Life of Power, 1997; Excitable Speech, 1997*) tratou da questão sobre a performatividade de gênero. A este respeito, a autora afirma que:

Em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado (BUTLER, 2003, p. 194).

Segundo Rajagopalan (2002), no interior da academia, a dificuldade em estabelecer, com precisão a ideia de identidade, nos faz testemunhar, de certa forma, uma “crise de identidade”. Deste modo, para ele, todos os que, para tentar fugir do relativismo, buscam questionar a noção de identidade, recebem a crítica de estarem incorrendo em um “essencialismo estratégico”. Tal termo nos levaria à reflexão de que “[...] não obstante a

⁵ Tradução nossa para o seguinte trecho original: “To be called a name is one of the first forms of linguistic injury that one learns”.

sua precariedade ontológica, certas identidades atendem a metas ideológico-políticas interessantes e portanto devem ser cultivadas" (RAJAGOPALAN, 2002, p. 86).

Assim, o “antiessencialismo crítico” viria, segundo o autor, para extinguir identidades que legitimam ideologias prejudiciais à sociedade, mas que já parecem normalizadas socialmente. Identidades puras, essencialistas, segundo o autor, só serviram, historicamente, como viés político de dominação. Por isso, de acordo com sua análise, movimentos anti-hegemônicos como o feminismo são tão importantes para a preservação da heterogeneidade de identidades. Nesse sentido, o autor nos mostra uma outra forma de olhar para a questão da identidade, como “construto”, e como algo a ser reivindicado. Em suas palavras:

Compreender a questão da identidade como algo do qual não podemos subtrair a dimensão política sob pena de descaracterizá-la completamente é dar um passo inicial em direção a uma abordagem das identidades como construtos, sendo constantemente revistos de acordo com interesses específicos do momento (RAJAGOPALAN, 2006, p. 76).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Freitas (2006) afirma que

[s]e considerarmos que a nomeação carrega em seu próprio ato a questão da avaliação (cf. RAJAGOPALAN, 2000, 2003), temos de admitir que nossas escolhas têm um caráter político e, dessa forma, uma implicação ética; pois o próprio ato de nomear já se constitui numa política de representação, numa forma de afirmação. Dependendo da política de representação que adotamos, construímos (e reconstruímos) conceitos que acabam se tornando naturalizados, e isso tem consequências: em uma representação algo se perde e nada se ganha. Então, é preciso pensar qual é a política de representação que interessa politicamente (FREITAS, 2006, p. 249).

Para a autora, a determinação da diferença acontece tanto por meios simbólicos de representação quanto por maneiras de exclusão social. Para nosso estudo, discutir a questão da representação é importante, uma vez que a construção da identidade se dá via linguagem e via representação. A este respeito, Hall (2006) comenta que “a identidade está profundamente envolvida no processo de representação” (HALL, 2006, p. 71). Deste modo, o autor expõe que a configuração e a reconfiguração de relações tempo-espacó nos mais diversos sistemas de representação causam efeitos relevantes sobre a maneira por meio da qual as identidades são situadas e representadas. Assim, segundo o autor,

“[t]odas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos” (HALL, 2006, p. 71).

Rajagopalan afirma que “a questão da política de representação adquire suma importância, pois é através da representação que novas identidades são constantemente afirmadas e reivindicadas” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 86). Para ele, toda representação tem um viés político-ideológico e, por isso, toda representação é política por se constituir em um gesto de intervenção.

Ao discutir a relação entre a representação e a questão da identidade, Woodward aponta que [a] representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. (WOODWARD, 2007, p. 17). A autora ainda ressalta que nossa experiência e existência são balizadas pelos sistemas simbólicos, ou seja, só têm sentido a partir dos significados advindos das representações.

Ainda com relação à representação, Woodward (2007) apresenta a relação entre representação, identidade e sistemas simbólicos, afirmando que

[a] representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2007, p. 17).

Silva (2007), por sua vez, ao tratar o tema, discute a relação e a interdependência entre os conceitos de identidade e de diferença. O autor, também inserido nos Estudos Culturais, afirma que tanto a identidade quanto a diferença estão intimamente relacionadas a sistemas de representação. Afinal, os dois conceitos em questão são socialmente constituídos, já que são frutos do viés social e cultural, perpassando a via da linguagem. Assim, a identidade depende da diferença, como afirma Woodward: “[a] identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença” (WOODWARD, 2007, p. 40).

Deste modo, a diferença é de fundamental importância para a existência da identidade. Por conseguinte, “[a] identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença” (WOODWARD, 2007, p. 40).

Retomando a discussão acerca da representação, Silva afirma que esta não se configura apenas como uma forma pura de demonstração de determinado elemento, mas por ser um sistema de significação, é um meio de atribuição de sentido. Logo, “[...] a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2007, p. 91).

Assim, segundo o autor, para que a identidade e a diferença possam existir, é necessário o exercício da representação. Logo, é no interior da representação que a identidade e a diferença se constituem, balizadas em sistemas de poder, pois quem possui poder para representar, possui também poder tanto para delinear a identidade, quanto para marcar a diferença. Desta maneira, Silva acredita que a representação e a identidade estão imbricadas e precisam ser conjuntamente pensadas, pois, ao tratar das questões acerca da identidade e da diferença, é necessário observar os sistemas de representação a elas relacionados. Assim, o autor afirma que “[r]epresentar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘identidade é isso’” (SILVA, 2007, p. 91).

Silva (2007) faz uma crítica acerca do currículo escolar, no que se refere às questões de representação. Para ele, crianças e jovens deveriam ser preparados no âmbito escolar para serem pessoas críticas e questionadoras acerca dos sistemas sociais e das formas dominantes de representação tanto da identidade quanto da diferença.

Sobre o papel da diferença na sociedade, Woodward salienta que

[n]as relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles (por exemplo, servos e croatas); eu/outro (WOODWARD, 2007, p. 40).

Para tratar dos sistemas classificatórios, Woodward retoma Durkheim, que afirma que o significado é produzido por meio da ordenação das coisas, conforme sistemas classificatórios. Logo, segundo Woodward, Durkheim defende que se desejamos entender os significados partilhados que descrevem diferentes características da vida social, é necessário observar como são classificados simbolicamente.

Neste sentido, Woodward afirma que

[c]ada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos

proporciona os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por ‘cultura’ (WOODWARD, 2007, p. 41).

Assim, as identidades, para Woodward, são marcadas na diferença, por exemplo de cultura, que possui seus sistemas simbólicos de construção de significados que dão sentido a determinado grupo social. Nesta relação entre identidade, diferença e significação social, retomamos Hall ao afirmar que

[a] identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura (HALL, 2006, p. 11-12).

Sobre identidade e diferença como performatividade, Silva afirma que

[r]emeter a identidade e a diferença aos processos discursivos e linguísticos que as produzem pode significar, entretanto, outra vez, simplesmente fixá-las, se nos limitarmos a compreender a representação como uma forma puramente descritiva (SILVA, 2007, p. 92).

É neste sentido que o conceito de perfomatividade em Butler (1999) resolve, segundo Silva, esta questão. Retomando Butler, Silva aponta que

[o] conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para a ideia de ‘tornar-se’, para uma concepção da identidade como movimento e transformação (SILVA, 2007, p. 92).

O autor (2007) afirma também que, há a impressão de que, ao se referir a determinadas características de um grupo social, é feita uma mera descrição de um “fato” social. No entanto, para Silva, o que é dito pertence a uma rede de atos linguísticos que podem contribuir para a definição ou o reforço de determinada identidade.

Assim, Silva exemplifica sobre a utilização do termo “negrão” que não se finda apenas na descrição da cor de uma pessoa, mas insere a pessoa que enuncia este termo

em um sistema linguístico mais amplo que corrobora para o reforço negativo dado à identidade negra.

Ainda acerca do caráter performativo da linguagem, Freitas afirma que

[a]jo se adotar uma perspectiva teórica que vê a língua como prática social, é preciso levar a sério o caráter performativo da linguagem. A meu ver, é preciso deixar claro que somos nós mesmos os responsáveis por aquilo que vendemos e por aquilo que plantamos. São as ‘verdades’ que nós mesmos construímos e dirigimos ao mundo que vão desembocar nesta ou naquela política de representação e nesta ou naquela consequência (FREITAS, 2006, p. 250).

De acordo com Silva, mesmo os enunciados tidos como descritivos podem também funcionar como performativos. É dado o exemplo “João é pouco inteligente”. Apesar de inicialmente descritivo, pode funcionar como performativo, caso seja repetido diversas vezes, acabando por produzir o “fato” que antes era apenas descrição. Assim, segundo Silva, é neste sentido expandido de performativo que a identidade é então tida como uma questão de performatividade.

Ainda de acordo com Silva

[a] eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição. Em termos da produção da identidade, a ocorrência de uma única sentença desse tipo não teria nenhum efeito importante. É de sua repetição, que vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção da identidade (SILVA, 2007, p. 94).

Deste modo, segundo Silva (2007), da mesma forma que a eficiência na repetibilidade dos atos performativos perpetua identidades existentes, pode também ser a possibilidade de suspensão das identidades hegemônicas. Assim, a repetição pode ser questionada, contestada e, então, interrompida. Logo, conforme Silva, pode-se pensar em novas identidades, quando há a possibilidade de interrupção dos atos performativos que se repetem e perpetuam diferenças.

Assim, Silva afirma que

[a] identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição (SILVA, 2007, p.96).

E completa, discutindo sobre a não-imanência da identidade, afirmando que

[p]rimeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2007, p. 96-97).

Desta maneira, Silva (2007) defende a problematização das questões de identidade e diferença no contexto educacional como algo de natureza política. Por conseguinte, compreendemos que é importante estudar como se dão os processos de constituição identitária do professor em formação em um ambiente a distância, bem como a sensação de pertencimento deste à instituição de ensino.

Bauman (2005) também problematiza as questões relativas à identidade, defendendo a sua não-fixidez. Para o autor, a identidade surge a partir do momento em que as pessoas se agrupam no que ele denominou “comunidade fundida por ideias” (p. 17).

No entendimento do autor

[...] existem tantas dessas ideias e princípios em torno dos quais se desenvolvem essas ‘comunidades de indivíduos que acreditam’ que é preciso comparar, fazer escolhas, fazê-las repetidamente, reconsiderar escolhas já feitas em outras ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis (BAUMAN, 2005, p. 17).

É neste contexto que Bauman traz para nós a discussão acerca do “pertencimento”, noção intimamente ligada às questões relativas aos conceitos de identidade e de representação.

Para o autor

[t]ornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais

tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’. Em outras palavras, a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (BAUMAN, 2005, p. 17-18).

Bauman (2005) então, relaciona identidade a uma constante batalha que não se dissocia nem da experiência, nem do pensamento humano.

Assim, para o autor,

[a] construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infindável. Os experimentos jamais terminam. Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolha. Muitas outras identidades não sonhadas ainda estão por ser inventadas e cobiçadas durante a sua vida. Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exibe é a melhor que pode obter e a que provavelmente lhe trará maior satisfação (BAUMAN, 2005, p.91-92).

A partir da ideia aqui abordada de que não existem identidades prontas e acabadas, retomamos Coracini (2003), que parte de uma outra vertente teórica, mas que também considera que a identidade do professor de língua estrangeira se constitui no entrecruzamento de inúmeros discursos (sejam eles científicos, didáticos, discentes e docentes) que o atravessam e o interpelam, o que refletirá em sua atuação profissional.

Pensar sobre a identidade é, pois, compreender que ela não é algo pronto, imutável ou mesmo inerte. A identidade está sempre em processo de mutação, de acordo com as relações que o indivíduo constitui socialmente e com as escolhas que faz. Neste sentido, a multiplicidade e a complexidade das diferentes inscrições e relações sociais nas quais os sujeitos se inserem nos levam a compreender que a identidade não pode ser captada em sua totalidade, mas deve ser compreendida como um processo subjetivo complexo e em movimento, com tudo o isto implica.

1.4 A constituição de identidades na formação de professores

Os cursos de licenciatura têm uma importância fundamental na educação brasileira. A interiorização das licenciaturas no Brasil, pela via dos cursos na modalidade

de EaD, oportunizou a formação docente para aqueles que não tinham acesso ao ensino presencial em nível superior.

Além disso, muitos docentes já em atuação profissional, em virtude da extensa jornada de trabalho, não conseguem frequentar cursos presenciais de graduação. Deste modo, a possibilidade de estudar via internet com flexibilidade de horários torna-se um atrativo que faz com que cresça a procura por licenciaturas oferecidas a distância. Esta modalidade também é interessante aos gestores públicos, visto que possibilita formar uma grande quantidade de professores, com a finalidade de suprir a contingência do ciclo básico de educação.

Entretanto, ainda que a modalidade de EaD seja percebida como uma possibilidade de intensificar a formação de professores no país, é necessário pensar sobre os aspectos identitários que são constituídos no processo de formação desse professor. Afinal, em tese, temos um panorama de professores formados na modalidade de EaD e que irão atuar na educação presencial.

Acerca das questões identitárias concernentes à formação docente, Coracini afirma que “a identidade do professor de língua materna e estrangeira se constitui no/do entrecruzamento de diversos discursos que o atravessam como sujeito e [...] que essa constituição se dá com base em representações que se fazem sobre esse profissional” (CORACINI, 2003, p. 193).

Neste sentido, independentemente do contexto de formação docente, seja presencial ou a distância, a formação do professor depende diretamente das representações construídas acerca da docência, no caso da modalidade de EaD, isto ocorre basicamente no interior do ambiente virtual de aprendizagem. Muitas vezes essas representações são contraproducentes e podem interferir de forma negativa na constituição identitária dos professores em formação, especialmente se esta questão não for problematizada durante a formação docente. A este respeito, Moro assevera que

[o] próprio professor em formação, muitas vezes, ‘percebe-se’ não preparado para assumir o papel de professor, especialmente professor de línguas, uma vez que não se constituiu nesse espaço de formação, apesar do certificado que o legitima. Essas questões são frequentemente deixadas de lado nos trabalhos relacionados à formação de professores, por não levarem em conta as identificações, ou não identificações, com os discursos e práticas que circulam no ambiente acadêmico (MORO, 2009, p. 164).

Tal conjuntura apresentada pela autora não é uma questão exclusiva da modalidade de EaD; no contexto presencial, ela também ocorre, visto que o ambiente de sala de aula, durante a formação docente, não consegue abarcar todas as situações que um docente em serviço pode vir a enfrentar e não consegue prever como irão emergir os processos de identificação dos professores em formação.

A autora (2009) afirma ainda que a abordagem reflexiva, balizadora das Práticas de Ensino nos cursos de Licenciatura, provoca sentidos distintos para diferentes professores em formação, já que cada um carrega consigo, ao atuar em sala de aula, sua vida pessoal e social e, por sua vez, seus desejos, crenças e limitações.

Apesar de a discussão que a autora propõe, a princípio, estar relacionada ao contexto presencial de formação, é necessária a reflexão também sobre os cursos de licenciatura em Letras na modalidade de EaD. Afinal, apesar de ter em comum com o ensino presencial a circulação dos discursos teórico-metodológicos acadêmicos, na modalidade de EaD, por ser em plataforma virtual e o aluno não estudar geograficamente na instituição de ensino superior, discursos e práticas docentes podem ter um distanciamento ainda maior, sobretudo com relação ao que é aprendido na EaD e a prática na sala de aula presencial.

Nóvoa (2007) traz observações acerca de uma formação docente voltada à reflexão da prática em sala de aula, visando à quebra de paradigmas conservadores, arraigados a excesso de aplicação de teorias e metodologias. Em suas palavras:

[a] formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2007, p.14).

Apesar de Nóvoa trazer a questão da reflexão sobre a ação, que pressupõe uma noção de sujeito cognoscente, diferentemente da base teórica adotada por nós neste trabalho, acreditamos que é válido, para a construção identitária do professor em formação, oportunizar aos docentes a possibilidade de reflexão sobre a própria prática. Ainda que a proposta de reflexão sobre a ação não garanta mudanças automáticas de paradigmas e concepções em todos os professores (professores e/ou em formação), a

simples problematização de alguns pressupostos poderá promover alguns deslocamentos. Julgamos também importante que ações e espaços sejam promovidos para que os educadores repensem suas práticas, pois, só oportunizando tais momentos de diálogo docente, pode-se cogitar alguma reflexão, ainda que não seja garantido o sucesso deste intento.

Neste sentido, julgamos relevante fazer referência, mais uma vez, a Hall (2006) que afirma que a identidade está sempre “em processo” e em formação. Para ele, não se deve falar em identidades prontas e acabadas, mas em processos de *identificação*.

Na formação em EaD, a reflexão acerca dos aspectos identitários se torna um pouco mais específica. De acordo com Silva (2017),

[n]a EAD o material didático bem como as mídias e as tecnologias utilizadas para disseminação de conteúdos apresentam uma maior relevância do que em relação à modalidade presencial, uma vez que o docente se faz presente junto ao aluno, mesmo distante espacialmente, por meio desses instrumentos (SILVA, 2017, p. 29).

Logo, na formação de professores pela modalidade de ensino a distância, as interações presenciais com professores são raras durante todo o curso. Pelo menos no que diz respeito ao PARFOR, as videoaulas – previamente gravadas em estúdio, roteirizadas e sem a interferência dos alunos – foram o único momento na graduação em que os discentes em formação puderam ver as figuras de seus professores, e poderiam, ver a atuação profissional docente na prática.

Este tópico nos leva a refletir sobre as questões identitárias do aluno formado num contexto a distância e que irá atuar no presencial.

Um outro ponto importante na discussão do tema “formação de professores” é apontado por Mendes (2011), quando afirma que

[i]nserir-se num ambiente em que se permita discutir, em grupo, sobre aspectos políticos e sociais na educação resulta na reflexão e, consequentemente, na mudança de atitude. Em contrapartida, não estamos dizendo que somente a partir da formação continuada é possível realizar pesquisas, já que para isso não é preciso ter vínculo com cursos de pós-graduação latu sensu ou stricto sensu. O professor pode desenvolvê-las por si, motivado por uma inquietação que faça parte do seu contexto de trabalho, objetivando a sua valorização. O resultado dessa busca por respostas o leva a uma nova ação. É importante registrar que a formação continuada apresenta-se como uma importante porta para o conhecimento, principalmente pelo contato

teórico por ela proporcionado, mas essa não é uma condição absoluta (MENDES, 2011, p.103).

Mesmo que nossa pesquisa não seja alinhada aos moldes da “pesquisa-ação”, à qual Mendes se insere, acreditamos que os alunos/professores que dela participaram, ao responderem as perguntas da entrevista, foram levados a reflexões acerca de sua formação docente.

Outro ponto é o fato de que o graduando realiza as atividades de maneira assíncrona, ou seja, a própria construção do conhecimento e a interação entre a turma e desta com o professor e seus tutores não ocorre em tempo real, como na realidade educacional em que irão atuar profissionalmente.

Essa reflexão nos remete ao que Moore e Kearsley (2013) tratam como “Teoria da Interação a Distância”. Segundo os autores, o conceito de “interação” foi proposto por Dewey e desenvolvido por Boyd e Apps que afirmaram que “a interação implica a interrelação do ambiente e das pessoas com os padrões de comportamento em uma situação” (BOYD; APPS, 1980, p. 5). Deste modo, Moore e Kearsley afirmam que a educação a distância é tomada como a interação entre os corpos docente e discente que estão em locais separados.

A partir dessa ideia, os autores apresentam a *teoria da interação a distância*:

a distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica. Nesse processo, o aspecto mais importante é o *efeito* que a separação geográfica tem no ensino e na aprendizagem, especialmente na interação entre alunos e professores, sobre a concepção de cursos e sobre a organização dos recursos humanos e tecnológicos (MOORE e KEARSLEY, 2013, p295).

Ainda segundo os autores, a característica de ser ou não distante é um uma propriedade “contínua e não discreta”. Assim, para eles, um contexto educacional não “seria distante ou não distante”. Moore e Kearsley retomam Rumble para afirmar que em todo contexto educacional há sempre alguma interação a distância, ou seja, deve-se pensar em contextos mais ou menos a distância.

Assim, de acordo com eles

[a]quilo que *normalmente* é indicado como educação a distância se refere a um subconjunto de eventos educacionais que tem diferentes formas organizacionais e comportamentos de ensino resultantes da distância de tempo/espaço. Podemos descrever e pesquisar programas

educacionais a distância observando esses comportamentos de ensino. De modo similar, se estivermos criando cursos, podemos pensar na quantia a ser investida nesses comportamentos de ensino ou, em outras palavras, o quanto de interação a distância nós ou nossos alunos tolerarão. Esses comportamentos de ensino são encontrados em dois conjuntos de variáveis, denominados diálogo e estrutura (MOORE E KEARSLEY, 2013, p. 295).

Neste sentido, é necessário que a formação de professores no contexto de EaD não se limite, dentro do processo de construção do conhecimento, a um espaço de apresentação e discussão de ferramentas, técnicas e teorias relacionadas ao ensino e aprendizagem. Deste modo, ao ser oportunizada esta reflexão, o aluno vai se constituindo como profissional docente. É necessário que o Ambiente Virtual de Aprendizagem se configure como um local que fomente a reflexão do graduando não somente sobre a sua formação, mas sobre o contexto em que ela se baseia e que já faz também parte da vida de crianças e jovens que são/serão seus alunos.

Ainda que não tenhamos garantias de que ocorrerá qualquer reflexão, nem tampouco mudanças de paradigmas por parte dos participantes da pesquisa, acreditamos ser importante a iniciativa de dar voz a egressos e cursistas de uma licenciatura em Letras, especialmente quando essa formação ocorreu na modalidade a distância, que ainda se configura como um campo que propicia muito mais indagações do que respostas para os problemas que ali se apresentam.

Para muitos, provavelmente, o espaço de reflexão sobre a própria prática, ou sobre sua formação, quando existe, é limitado a reuniões pedagógicas e atendimentos com supervisores. Ao darmos voz aos nossos participantes, não buscamos prescrever o que é “certo” ou “errado”. Pretendemos não somente desenvolver nossas análises, a partir das perguntas de pesquisa supracitadas, mas também fazê-los repensar sua formação e prática docente, seja pré ou em-serviço.

A partir das reflexões de Celani (2001), Guilherme (2013) chama-nos a atenção sobre o descompasso instaurado na universidade, em que o professor em formação se inscreve num discurso de exclusão, devido ao choque com relação ao que encontra no cotidiano profissional docente. Mostra também a urgência de se promoverem práticas reflexivas no interior da academia para que o licenciando alcance o domínio sobre o que é complexo e imprevisível na sala de aula. Nas palavras de Guilherme,

[os] discursos que nessa esfera circulam não condizem com a realidade que o professor pré-serviço muitas vezes vivenciará após a graduação. Podemos concordar que o grau de competência oral é geralmente lacunar, mas isso não significa que o sujeito não será capaz de enfrentar uma sala de aula. O preocupante é que os professores-formadores reforçam as representações construídas pelos professores pré-serviço, não raras vezes fazendo com que os licenciandos, constituídos pela imagem de exclusão, desistam da profissão. Cabe aos professores-formadores compreenderem que lacunas linguísticas podem ser preenchidas após a graduação, desde que os licenciandos tenham uma formação política suficiente para compreenderem que mais do que professores de inglês, são professores de linguagem, e linguagem não é algo transparente, e, assim como o sujeito, não é homogênea (GUILHERME, 2013, p. 42).

Por isso, cremos que, deveriam ser oportunizados, no interior da licenciatura, seja ela presencial ou a distância, momentos em que os docentes pré-serviço fossem orientados a refletir sobre sua formação e sua prática, de forma que pudessem compreender que não são “tábulas rasas”, pois levam com eles, para o contexto de formação, suas vivências e experiências anteriores à graduação em Letras; mesmo aquelas que vivenciaram enquanto alunos. Além disso, perceberiam que a formação docente, assim como a identidade de professor, está em um contínuo *devir*, nunca pronta e acabada, mas sempre em construção. É nessa reflexão que ele vai se constituir professor.

Nesse mesmo sentido, Miller (2013) afirma que professores, sejam eles em formação inicial ou continuada, quando atuam profissionalmente em conjunto podem compreender melhor, a partir do exercício contínuo de reflexão sobre seu fazer docente, seus contextos, suas práticas e suas crenças. E pontua que

[e]ssa reflexividade, quando praticada coletivamente por (futuros) professores, seus alunos e seus formadores, com o devido respeito e cuidado pelas interpretações dissonantes, criará oportunidades para a ‘reinvenção’ da vida em sala de aula como um espaço para debates crítico-reflexivos e para o compartilhamento do ‘sofrimento humano’ percebido em contextos pedagógicos, sempre permeados de emoções. Assim (futuros) professores, alunos e formadores, entendidos como colegas e aprendizes, poderão desenvolver suas vozes para expressar suas próprias questões e buscar o aprofundamento de seus entendimentos em diálogo com seus parceiros no cotidiano escolar (MILLER, 2013, p. 121).

Miller (*op.cit.*) reconhece que em concordância com a ampliação das inquietações concernentes à transformação social na educação, somadas à busca incessante por novos

caminhos de produção de conhecimento, busca-se formar um professor crítico-reflexivo e ético, bem como refletir acerca de sua formação.

Logo, sobre a formação docente, Moro afirma que

[o]s cursos de formação de professores que apostam na formação teórico-metodológica como garantia de que ela se concretizará em sua plenitude na realidade da sala de aula, geralmente, não levam em consideração que a formação do professor acontece justamente nos espaços entre o que é esperado do aluno e sua constituição como sujeito, e que este processo encerra identificações que são da ordem do devir (MORO, *op.cit.*, p. 153).

Vale ressaltar que as relações que constituem graduandos em um curso de licenciatura em EaD academicamente como pertencentes ou não à universidade de origem do curso, assim como a formação acadêmica, perpassam o AVA, por meio da equipe docente e de tutoria e os colegas discentes.

Partindo desta reflexão, pensaremos sobre qual a relevância da prática de ensino (não como disciplina isolada, mas como fazer docente) no interior de uma licenciatura na modalidade de EaD. Há o momento de contato com a prática nas graduações a distância, mas cabe refletir sobre como esta carga horária de prática vem constituindo identiariamente o professor em formação na graduação a distância do PARFOR.

O intuito da pesquisa não se assenta em rechaçar a relevância da modalidade de EaD na formação de professores, mas em mostrar como, por meio da constituição de identidades, pode-se otimizar na graduação a distância a formação docente para as modalidades presencial e a distância.

A partir dessa reflexão, percebe-se que a formação do professor não se constitui apenas da composição de seu aporte teórico, mas de como ele apreende as relações que observa nas aulas ocorridas no ambiente acadêmico.

No caso do contexto de ensino a distância, o professor em formação tem contato com seus professores, quase que na totalidade, apenas pela internet, além de haver outros dois partícipes (tutores presencial e a distância) que não existem na modalidade de ensino presencial. Assim, cabe investigar se a constituição identitária do professor formado na modalidade de EaD se afasta ou se aproxima do contexto presencial docente.

Deste modo, ao buscarmos compreender as questões de identificação do aluno egresso de uma licenciatura na modalidade de EaD, é necessário considerar e investigar também de que modo sua vivência escolar (ou mesmo acadêmica) anterior à graduação

em questão contribuem na formação deste ex-aluno. Além disso, a partir das reflexões aqui apresentadas, a pequena quantidade de encontros presenciais na formação de professores na modalidade de EaD não necessariamente precisa ser um elemento problemático de sua formação.

Ao considerarmos a identidade como mutável e construída a partir das relações do sujeito com o mundo, desde que seja um ambiente que promova reflexões acerca do que é ser professor, aspectos identitários podem emergir nestes graduandos em formação.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores de línguas é um tema circulante tanto nos cursos de Letras quanto nas pesquisas das áreas de Linguística e Linguística Aplicada. Tal formação, já consolidada tradicionalmente no contexto presencial de ensino, já é uma realidade também no contexto a distância.

A formação de professores na modalidade a distância, apesar de já ter se popularizado no país, ainda é alvo de reflexão e problematização, sobretudo, no que se refere à questão da formação de profissionais que irão atuar no contexto presencial de ensino regular.

A modalidade de ensino a distância é, por si só, fisicamente solitária. O estudante faz suas leituras e atividades em seu computador e, na maioria das vezes, de forma assíncrona em relação aos demais colegas de turma. Assim, é de fundamental importância a presença da equipe pedagógica do curso (formada por professores, coordenadores e tutores), a fim de não só auxiliar o aluno em suas dificuldades, mas também de propiciar a ele a sensação de que não está sozinho e fazendo um curso “puramente virtual” e “isolado”. Tal apoio pode ser pensado em termos de identificação, representação, bem como no que se refere à noção de pertencimento do aluno à instituição que oferece a graduação a distância, que analisaremos nesta pesquisa.

Neste capítulo, apresentaremos um breve histórico sobre a EaD no Brasil e mobilizaremos reflexões teóricas acerca da Educação a Distância e da formação de professores nesta modalidade.

2.1 A escolha do termo “Educação a Distância”

Primeiramente, julgamos necessário justificar, neste momento, o uso da expressão “Educação a Distância”, ao invés de “Ensino a Distância”. Para tal, recorremo-nos ao Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Na legislação vigente no Brasil, usa-se o substantivo “educação” para nomear a referida modalidade:

[a]rt. 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, p. 1).

A Educação a Distância destaca-se, então, pela flexibilização do ensino, “quebrando” as barreiras de tempo e espaço da educação formal e possibilitando ao discente criar sua rotina de estudos, não dependendo de horários escolares, fato que é essencial para jovens e adultos que já trabalham e não teriam a possibilidade de frequentar cursos com horários preestabelecidos.

Percebemos, em diversas conceituações, que o termo “educação” engloba o substantivo “ensino” – juntamente com a aprendizagem – como parte do processo de educar. A este respeito, Moura, Azevedo e Mehlecke (2005, p. 1) afirmam que “[a]prendizagem é o processo pelo qual o ser humano se apropria do conhecimento produzido pela sociedade. Em qualquer ambiente, a aprendizagem é um processo ativo que conduz a transformações no homem”.

Desse modo, para as autoras, no que se refere à educação mediada pela internet, é necessário que o docente aja de maneira diferente à tradicional com o aluno, propiciando condições para que este “[a]prenda a aprender ‘e consiga ter acesso a toda informação disponível em fontes de pesquisa das mais variadas, inclusive pela internet” (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2005, p. 1). Para as autoras, é imprescindível que docentes e discentes não somente tenham conhecimento dos recursos do ambiente virtual de aprendizagem, mas consigam interagir e usá-los em prol da construção do conhecimento. Concordamos com as autoras sobre a importância de o discente na EaD se posicionar ativamente na construção do conhecimento, entretanto, acreditamos que isso pode e deve ser feito em qualquer âmbito educacional, seja presencial ou a distância.

Nesse sentido, Moran (2002) explica que o processo de ensino e aprendizagem que ocorre por meio de tecnologias (não somente a internet, mas, também, televisão, rádio, vídeo, CD-ROM, entre outros), em que docentes e discentes estão separados no tempo e no espaço, é pelo autor denominado “educação a distância”. Logo, para o autor,

[n]a expressão ‘Educação a distância’ a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância). Preferimos a palavra ‘educação’ que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada (MORAN, 2002, p. 01).

Uma das principais inovações e outra relevante vantagem quanto à concepção educacional que a modalidade EaD traz é que, nesta, há uma descentralização do ensino, focado antes, tradicionalmente, apenas na figura do docente.

Notamos como característica da modalidade de Educação a Distância o grande alcance populacional, se comparada à modalidade presencial. Afinal, a EaD, não necessitando de um professor e um aluno no mesmo espaço geográfico, pode ter processos de construção do conhecimento entre professor e alunos de diferentes cidades, estados ou mesmo países. Deste modo, Preti (1996), afirma que a EaD é entendida como

[u]ma alternativa pedagógica de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir [...] Deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediatisada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento (PRETI, 1996, p. 27).

Sobre a incursão ou não da construção colaborativa de conhecimento e, não somente, o repasse deste, Mill (2009) afirma que “Ensino a Distância” remete à transmissão de conhecimento do professor para o aluno, enquanto o termo “Educação a Distância” tem uma perspectiva sociointeracionista. Deste modo, o autor afirma que, ao se utilizar a expressão “ensino a distância”, não há o enfoque na aprendizagem do discente. Neste caso, o docente, tendo por suporte tecnologias educacionais, exerce a função de ensinar, mas o aprendizado decorreria, na maioria das vezes da capacidade do educando. Deste modo, o autor afirma que

[...] a terminologia educação a distância é mais adequada por considerar o aluno como centro do processo: há docentes (professores e tutores) e tecnologias compondo o processo de ensino-aprendizagem e apoiando o estudante, mas, antes, importa se o educando está aprendendo. Obviamente, a docência (professores, tutores, projetistas, etc.) é indispensável para auxiliar o aprendizado. Por isso, é também inadequado o uso do termo aprendizagem a distância (e-learning), em que o educando é muitas vezes considerado autodidata ou capaz de aprender tudo somente com o apoio de materiais didáticos e sem o apoio dos docentes (MILL, 2009, p.31).

Assim, o aluno, neste formato de educação a distância, passa a ser um agente ativo de seu próprio aprendizado. Espera-se, assim, que tal postura gere discentes mais críticos

e que se tornem pesquisadores, já que é de responsabilidade do aluno estudar o material que lhe é fornecido, podendo ele buscar também outras formas para ampliar suas reflexões, tendo o professor o papel de orientador/fomentador desses estudos.

Partindo do papel do estudante na Educação a Distância e observando a noção de aprendizagem, Mattar afirma que esta

[...] não é mais concebida como localizada apenas nas mentes dos indivíduos, mas também em contextos, relacionamentos e interações. Os professores, por sua vez, não se limitam a transmitir informações para serem consumidas pelos alunos, mas orientam-nos no processo de integração e construção de conhecimento. É importante notar que as pedagogias socioconstrutivistas desenvolveram-se paralelamente à evolução de tecnologias que permitiam comunicação bidirecional muitos-para-muitos, como e tecnologias móveis (MATTAR, 2013, p. 24).

Pensando nesse sentido, a EaD, promove o aprendizado por meio da construção colaborativa de conhecimento, advindo da interação, não somente com as ferramentas Ambiente Virtual de Aprendizagem, mas também com a interação com alunos, professores, tutores, além do que é apreendido por meio do material (impresso, digital, áudio ou vídeo). Logo, podemos afirmar que a aprendizagem está ligada à interação. Apesar de não haver a interação física, presencial, a modalidade de EaD oportuniza diversos meios para que o aluno construa conhecimento pela via da interação e não somente com transmissão unilateral de conhecimento.

Moore e Kearsley também situam o ensino como parte da educação quando afirmam que “[e]ducação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização instrumental especial” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 2).

De acordo com Oliveira (2012), a modalidade de educação a distância necessita muito mais de meios tecnológicos de comunicação, que mediariam a comunicação entre docente e estudante, do que aquela que ocorre no contexto presencial de ensino, sendo as TICs de extrema importância neste processo. Logo, para o autor, é um desafio combinar a comunicação entre os participantes e o conteúdo a ser ministrado, promovendo, assim, mudanças nas relações experimentadas na educação.

Desta forma, mesmo que a concepção de ensino como “transmissão de conhecimento” já tenha sido abandonada, sobretudo com o advento do “Construtivismo”, julgamos necessário reforçar que adotamos, neste trabalho, o termo “Educação a

Distância”. Esta escolha foi feita por concordarmos com as discussões propostas pelos autores acima mobilizados e acreditarmos que, pelo termo “ensino a distância” ainda ser utilizado em muitas instituições, sobretudo privadas, ainda é necessário esclarecer que o processo de formação de professores na modalidade de EaD deve ocorrer no sentido de promover no graduando diálogos entre teoria e prática, além da preparação desse profissional para a atuação no ambiente escolar.

2.2 A história da EaD

As reflexões sobre a educação destinam-se aos mais variados âmbitos, visando, principalmente, ampliar e otimizar os processos de ensino e aprendizagem. Objetivando um formato de educação de maior alcance de discentes, a chamada “EaD” (Educação a Distância) configura-se como uma modalidade de ensino que suscita discussões, principalmente, quanto aos recursos utilizados e à participação docente e discente nesse ambiente de aprendizagem.

2.2.1 As cinco gerações da Educação a Distância no mundo

Com o avanço dos recursos computacionais, sobretudo da internet, um equívoco geralmente ocorre: o pensamento de que a EaD é uma modalidade recente e que surgiu a partir do avanço das novas tecnologias. Na verdade, esta modalidade de ensino é relativamente antiga. No período da II Guerra Mundial, a EaD via correspondência foi um marco na capacitação de recrutas para o uso do Código Morse. A este respeito, Piconez (2003) nos mostra que o anúncio de aulas de Taquigrafia na Gazeta de Boston, pelo professor Cauleb Phillips foi o primeiro marco na EaD, em 1728. A autora ainda destaca que, na Suécia, já se anunciarava ensino por correspondência em 1833 e em 1840, Isaac Pitman trocava com seus alunos postais contendo princípios da taquigrafia.

A partir disso, observamos que a EaD se faz presente na história e se vale de inúmeros recursos para sua execução. Dentre eles, podemos citar o uso de correspondências, que, no Brasil, teve como expoentes o Instituto Monitor (pioneiro no país, surgiu em 1939 em cursos profissionalizantes) e o Instituto Universal Brasileiro (que atua há mais de 60 anos, sobretudo, em cursos profissionalizantes). O uso de

correspondência na EaD foi essencial, pois atingia locais isolados geograficamente, sem cursos presenciais e que, em muitos casos, só possuía os Correios como meio de comunicação eficaz.

Apesar de parecerem superados, tais institutos ainda formam milhares de alunos que optam por essa forma de EaD pelo fato de ela ser tradicional e de já estar solidificada no ramo. Abrindo um parêntese sobre importantes iniciativas de EaD no Brasil (que retomaremos com mais detalhes adiante), citamos o Telecurso, ainda em vigor, com suas “teleaulas” veiculadas em emissoras de televisão de largo alcance nacional, proporcionando a muitas pessoas (inclusive em comunidades indígenas) o acesso à educação. Outro marco de expansão da EaD no Brasil foi a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005, visando articular as ementas curriculares já existentes nas universidades federais em polos de apoio de estados e municípios.

Quanto aos recursos utilizados na EaD, não só no Brasil, mas no mundo, há, por exemplo, o material impresso que fornece ao aluno o conteúdo básico de cada módulo, podendo ter ilustrações (essenciais nos cursos profissionalizantes) e exercícios complementares. Além do material impresso, observamos, como principais meios utilizados ao longo da história, as transmissões radiofônicas, as aulas televisionadas; videoconferências (ainda usadas em aulas semi-presenciais); as aulas em CD, CD ROM e DVD (ou em fita cassete ou VHS); o suporte docente via telefone; e, atualmente, o *boom* dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) em concomitância com aplicativos, bases de dados, e diferentes mídias presentes na internet.

O ambiente virtual de aprendizagem, ou LMS (*Learning Management System*), surge com fins de criação e administração de cursos via internet. São plataformas (gratuitas ou não) a partir das quais ocorre a interação entre docentes e discentes e onde são postadas por eles as mais diversas formas de conteúdo (produções escritas, vídeos, imagens, links, animações, podcasts, etc.). Orientados por um docente e/ou um tutor, os discentes alimentam constantemente a plataforma (que pode ser, por exemplo o Moodle), o que enriquece e amplia as reflexões e os saberes sobre determinado conteúdo abordado.

Pensando nas diversas ferramentas utilizadas na EaD, podemos refletir acerca do percurso que esta modalidade de educação teve ao longo da história, cujas fases de progresso muitos estudiosos classificam de “gerações”.

Tomamos por base, para a apresentação das cinco gerações da EaD no mundo, a delimitação histórica proposta por Moore e Kearsley (2013), sobre a qual faremos um

breve apanhado⁶, para fins de contextualização, já que muitas pessoas ainda têm uma noção restrita sobre EaD como apenas aquela modalidade mediada pela internet.

A primeira geração, segundo os autores, teve como suporte o ensino por correspondência, com início em meados de 1880. Os alunos que, porventura, desejassem estudar, poderiam, por meio de troca de correspondências, obter o auxílio de um professor a distância. De acordo com Moore e Kearsley, a principal razão para o surgimento dos primeiros professores por correspondência seria atingir quem não pudesse usufruir do ensino presencial, ou seja, muitas mulheres da época. Os autores destacam Anna Eliot Ticknor que, segundo os autores, fundou em 1873, a *Society to Encourage Estudies at Home*, cujo objetivo seria oportunizar educação formal a mulheres, por meio de materiais impressos e entregues via correio.

A segunda geração, de acordo com Moore e Kearsley (2013), caracteriza-se pela transmissão, via rádio, e televisão, com os “Telecursos”. O primeiro curso via rádio, em 1921, foi oferecido pela *University of Salt Lake City*. De acordo com os autores, os programas educacionais via rádio não alcançaram as expectativas, pois os poucos professores que se interessaram pelo programa não demonstraram comprometimento e as emissoras de rádio utilizavam os programas educacionais para atrair anunciantes comerciais. Em países como os da América Latina, por exemplo, em que a rádio era um serviço público, esta desenvolveu com sucesso um papel relevante na educação.

Já a televisão educativa, segundo Moore e Kearsley (2013), teve início em 1934 na *State University of Iowa*, com transmissões televisivas de lições sobre disciplinas como astronomia. Este meio de educar a distância foi se desenvolvendo e, em 1961, surgiu o *Instructional Television Fixed Services* (ITFS), no estado de Nova York, que distribuía, a baixo custo, transmissões para escolas. A iniciativa era usada em instituições de ensino, segundo os autores, para a formação continuada de professores. Os primeiros telecursos – programas educativos transmitidos pela TV – começaram em Kentucky e na Pensilvânia, em meados de 1972. Telecursos têm como característica a utilização não somente dos programas educativos televisionados, mas de materiais de apoio como livros didáticos e guias de estudo.

A terceira geração, segundo Moore e Kearsley (2013), iniciou-se entre o fim da década de 60 e o início da década de 70, com relevantes mudanças na concepção de educação a distância. Surge, então, o *Articulated Instructional Media Project* (AIM), na

⁶ O histórico das cinco gerações é extenso e não é nossa intenção expô-lo aqui por completo. Para saber mais sobre este contexto, ver Moore e Kearsley (2013) – Capítulo 2 – Contexto histórico, p. 33-63.

universidade de Wisconsin, entre 1964 e 1968, com o objetivo de oferecer, de maneira articulada, diversas tecnologias de educação a alunos que não cursavam nenhuma graduação.

Sobre esse Projeto de Mídia Articulada, Moore e Kearsley afirmam que

[a]s tecnologias incluíam guias de estudo impressos e orientação por correspondência, transmissão por rádio e televisão, audiotipes gravados, conferências por telefone, *kits* para experiência em casa e recursos de uma biblioteca local. Também ‘articulado’ no programa, havia o suporte e a orientação para o aluno, discussões em grupos de estudo locais e o uso de laboratórios das universidades durante o período de férias (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 45).

Percebemos que os avanços relatados pelos autores quanto à educação a distância com diversos recursos articulados foram de fato precursores de muitos recursos ainda utilizados na modalidade de EaD atual. Vemos, nesta terceira geração, que, apesar da distância física entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, a articulação de diversos meios de transmissão, bem como a disponibilização de materiais de apoio são dois aspectos bastante relevantes e perduram até hoje.

Outro marco importante da terceira geração foi, segundo Moore e Kearsley, o surgimento da universidade aberta, no Reino Unido, em 1969, com 203.744 alunos. Sobre a *Open University* do Reino Unido, Moore e Kearsley afirmam que

[...] os formuladores de políticas tomaram a decisão corajosa de estabelecer uma instituição integralmente autônoma, autorizada a conceder seus próprios diplomas, com controle sobre seus fundos e seu próprio corpo docente. A Universidade Aberta do Reino Unido fez jus à decisão surgindo como uma universidade de classe mundial por qualquer critério de análise, bem como na condição de modelo para um método de sistema total de educação a distância (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 47-48).

O projeto de Universidade Aberta não se tornou obsoleto ao longo dos anos. Inclusive, existe no Brasil (UAB) e será apresentado posteriormente neste trabalho, visto que os alunos egressos da turma que analisamos foram formados pela Universidade Aberta do Brasil.

Houve também, segundo Moore e Kearsley (2013), a quarta geração, que foi marcada pelas teleconferências. Segundo os autores, entre 1970 e 1980, a audioconferência foi o primeiro recurso a ser utilizado nesta geração, e possibilitava ao discente responder e interagir com colegas e professor em tempo real, a partir de espaços

geográficos distintos, sendo feita por telefone ou, no caso de grandes grupos de alunos, com outros equipamentos que incluíam auto-falantes e microfones. Dentre todo o percurso histórico traçado pelos autores acerca da videoconferência interativa, destacamos a *National University Teleconferencing Network* (NUTN), criada em 1982, nos Estados Unidos, que reuniu diversas universidades a fim de veicular programas de educação via satélite. Ao final dos anos 90, processos de videoconferências nos dois sentidos (em que os participantes pudessem ver e ouvir uns aos outros) foram se popularizando.

Por fim, para Moore e Kearsley (2013), a quinta geração tem por base as aulas virtuais no computador com utilização da internet, valendo-se de respostas automáticas e com a disponibilização de recursos e arquivos e portais educacionais.

A partir desse breve apanhado histórico, percebemos que a EaD não pode ser vista apenas na perspectiva da internet. Estamos de fato inseridos no entremedio entre a quarta e quinta “gerações” de EaD, até pela flexibilização que a *web* oferece em seu uso, podendo este ser feito a qualquer hora e em qualquer local, com a possibilidade de consultas e disponibilidade de várias páginas, arquivos e aplicativos ao mesmo tempo, desde que haja o acesso.

Entretanto, sabemos que o acesso total à internet ainda não é uma realidade, sobretudo em nosso país, já que, em muitos locais, as pessoas ainda têm dificuldade de uso, por exemplo, do telefone. Assim, as formas de EaD das demais gerações, como é o caso dos “cursos via correspondência” e dos “telecursos”, não podem ser desprezadas, pois são tecnologias viáveis a comunidades sem o alcance da internet.

Destarte, refletindo sobre as diversas vantagens que a modalidade de EaD traz para a Educação, percebemos como desvantagem principal o alto custo de implantação, já que diversos recursos precisam ser disponibilizados. Há também, ainda hoje, a crença de muitos alunos que ingressam na modalidade de EaD de que eles não necessitarão de dedicação e, ao se depararem com uma rotina de estudos autônoma, acabam por desistir do curso.

A EaD, apesar de ser uma modalidade consolidada de educação, ainda necessita de maior esclarecimento quanto as suas formas e diretrizes. Isto serviria não só para abranger um maior corpo discente que queira estudar, mas que não possui condições de frequentar aulas presenciais, mas também para informar os profissionais da educação sobre a idoneidade dessa modalidade de estudo e o quanto ela pode transpor fronteiras e barreiras geográficas e teóricas do ensino.

2.2.2 O percurso histórico da Educação a Distância no Brasil

A Educação a Distância no Brasil tem mais de um século de história, tendo seu início marcado pelos cursos de profissionalização por correspondência. Com base em diversas pesquisas (ALVES, 2011; MAIA; MATTAR, 2007; VIDAL; MAIA, 2010; PRETI, 2001), apresentaremos aqui um arrazoado sobre o percurso histórico da EaD no Brasil, com as principais iniciativas de cursos na modalidade de EaD, seja via rádio, televisão, correspondência, jornais e revistas ou via internet.

Em 1904, foi publicado, no Jornal do Brasil, o anúncio de um curso profissionalizante de datilógrafo por correspondência. Em 1923, iniciou-se, no Brasil, o conceito de EaD pelo rádio. Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto foram os responsáveis por criar a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que disponibilizava diversos cursos, tais como: Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia (ALVES, 2011).

Em 1934, ocorria mais uma inovação, fundada por Roquette-Pinto: a inauguração da Rádio-Escola Municipal no Rio de Janeiro, a partir da qual o contato com os alunos participantes acontecia via correspondência. Em São Paulo, no ano de 1939, foi criado o primeiro instituto brasileiro de cursos por correspondência, o Instituto Monitor (ALVES, 2011).

Em 1941, fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor, foi criado, então, o famoso Instituto Universal Brasileiro, que seguia a mesma linha de oferta de cursos profissionalizantes. O Instituto Universal Brasileiro ainda existe e agora oferece cursos via internet. Ainda no ano de 1941, surgiu, veiculado na Rádio Nacional do Rio de Janeiro, o Programa Universidade do Ar, que oferecia cursos para docentes secundaristas (ALVES, 2011).

Em 1947, foi criada a nova Universidade do Ar, com fomento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Social do Comércio (SESC). Os cursos comerciais eram ofertados via rádio e os discentes contavam com o material apostilado e monitores para auxiliá-los (ALVES, 2011).

Em 1959, a tendência de criação de cursos a distância via transmissão radiofônica seguiu, com o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Diocese de Natal - RN, oportunizando letramento a jovens e adultos. Em 1962, foi fundada, em São Paulo, a *Occidental School*, de origem americana, com ênfase em cursos na área da eletrônica (ALVES, 2011).

O Instituto Brasileiro de Administração Municipal surgiu em 1967, oferecendo ensino via correspondência. Nesse mesmo ano, para cursos por correspondência e via rádio, foi criado, na Fundação Padre Landell de Moura, um núcleo de Educação a Distância (ALVES, 2011).

Em 1970 foi inaugurado o Projeto Minerva, que promovia educação de adultos via rádio. Em 1974, foi criado o Instituto Padre Reus. Na TV Ceará, eram veiculados os cursos das antigas 5^a à 8^a séries, com o apoio de material impresso e monitores. Em 1976, foi criado o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos oferecidos por meio de material instrucional (ALVES, 2011).

Em 1878, iniciou-se o Telecurso Segundo Grau, idealizado por Roberto Marinho. O curso era transmitido por programas televisivos, com uso das chamadas “telesalas” (MAIA; MATTAR, 2007).

Em 1979, a UnB, pioneira no Brasil em implantar a Educação a Distância no ensino superior, criou cursos difundidos via jornais e revistas, iniciativa que se tornou o Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) em 1989 (ALVES, 2011).

Em 1981, foi inaugurado o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER), que oferecia Ensino Fundamental e Médio a distância para crianças e jovens. A ideia era proporcionar, a alunos que porventura se mudassem para o exterior, a oportunidade de continuar a estudar pelo sistema brasileiro (MAIA; MATTAR, 2007). Na mesma década, em 1983, o SENAC criou o programa de rádio “Abrindo Caminhos”, cuja temática era de orientação profissional na área de comércio e serviços (ALVES, 2011).

Em 1991, iniciou-se a veiculação do programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”. Em, 1995, o programa ganhou o nome de “Um salto para o Futuro” e teve o enfoque na formação continuada docente. O programa passou a compor a grade a TV Escola, o que foi um marco na Educação a Distância no Brasil (ALVES, 2011).

De acordo com Vidal e Maia (2001), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 1994, já abria o primeiro processo seletivo para um curso de graduação em Pedagogia na modalidade de EaD, voltado para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo dados da referida instituição de ensino superior⁷, o curso contou com 350 alunos matriculados, todos professores leigos da rede pública. Apesar de não se configurar como a EaD dos moldes atuais (com interações *online* via AVA), o curso da UFMT tornou-se referência para que outras instituições de

⁷ Dados extraídos do site: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Cuiaba/2285>>. Acesso em: 05 de maio de 2016.

ensino pudessem implantar a graduação a distância no Brasil, pois utilizava material impresso e já contava com a participação de tutores presenciais nos polos (ALVES, 2011).

Sobre a modalidade a distância na UFMT, Preti apresenta algumas reflexões que, mesmo sendo relativas ao contexto da referida universidade, valem para a reflexão sobre a modalidade de EaD em geral. Em suas palavras:

[a] EAD, a partir da década de 70, desenvolveu uma espécie de mito do ‘estudante autônomo’ (melhor seria dizer ‘autodidata’), partindo do pressuposto de que, por ser trabalhador e adulto, ele é independente e auto-responsável. A equipe do Nead, com experiências anteriores na formação de professores em exercício, conhecendo as dificuldades que os professores-alunos teriam ao estudar ‘a distância’, concebeu um sistema de acompanhamento que estimulasse no aluno a construção de sua ‘autonomia’, entendida como princípio ontológico e político (enquanto marca inerente ao ser cidadão) e numa perspectiva teórico-metodológica das teorias construtivistas. O aprender é um processo individual e coletivo, ao mesmo tempo, pois o acadêmico aprende por ele, interagindo com os colegas do curso, com os orientadores acadêmicos, com os autores do material didático, com os especialistas, com o curso, com seus alunos na escola, com a vida (PRETI, 2001, p. 36).

A partir de 1994, a EaD no Brasil passou a apresentar consideráveis avanços, impulsionando pesquisas que primam não somente por refletir constantemente sobre essa modalidade de ensino, mas por também consolidar e fortalecer essa área de conhecimento.

O Centro Nacional de Educação a Distância e a MultiRio (RJ), que ofereciam cursos da quinta a oitava séries, por meio de programas televisivos e material impresso, foram criados em 1995.

Podemos dizer que a EaD surgiu oficialmente no Brasil em 1996, respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que postula o seguinte:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação caberão

aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996, p. 50 - 51).

Nesse mesmo ano, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, com o objetivo de democratizar a educação no Brasil. Segundo Vidal e Maia (2010), ainda em 1996, para atender a contingências de empresas, começaram a ser implantados na Universidade Federal de Santa Catarina os primeiros cursos de mestrado via videoconferência. Foi a partir dessas experiências em EaD nas universidades federais que começaram a ser formados profissionais para atuarem nessa modalidade de ensino. Além disso, pesquisas sobre a Educação a Distância começaram a surgir. Ainda segundo os autores,

[e]ste período pós-LDB foi marcado por experiências diversas com a introdução não só dos recursos pedagógicos já disponíveis –material impresso, videoaulas, tutoria e professor conteudista – mas pela inclusão de tecnologias digitais capazes de criar ambientes virtuais de aprendizagem com interação síncrona e assíncrona; o desenvolvimento de metodologias próprias para formatar e imprimir material impresso; a criação de estrutura técnica e de recursos humanos para apoio a atividades de multimídia e a concepção de uma logística para oferta de curso EAD em escala nacional (VIDAL; MAIA, 2010, p. 15).

Ainda de acordo com Vidal e Maia (2010), por meio de procedimentos envolvendo gestão administrativa e pedagógica, polos de monitoria e tutoria foram criados nesta época para atender os alunos online. Foram também desenvolvidas equipes e recursos tecnológicos que dariam suporte aos primeiros cursos online do Brasil. Os autores relatam que

[e]ntre as instituições pioneiras destacam-se: Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal de Rio Grande do Sul; Universidade Federal de São Paulo; Universidade Anhembi Morumbi; Pontifícia Universidade Católica de Campinas e o Centro Universitário Carioca (VIDAL; MAIA, 2010, p. 16).

Segundo Alves (2011), vale ressaltar que, em 1998, estabeleceu-se a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* via Internet, fato que deu início ao processo de expansão da modalidade de EaD no Brasil. O êxito nos processos de ensino e aprendizagem mediados pelas TICs motivou, então, outras instituições de ensino superior a buscarem credenciamento junto ao MEC para atuar na modalidade de EaD.

Ainda de acordo com a autora, em 2000, surgiu a UniRede - Rede de Educação Superior a Distância, reunindo diversas instituições públicas de ensino do Brasil, a fim de democratizar o acesso à educação, por meio da EaD, nos níveis de graduação e pós-graduação e também com cursos de extensão. Em 2002, o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio (CEDERJ), criado em 2000, foi incorporado à Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ).

Alves (2011) afirma que, em 2004, o MEC implantou, pela via da EaD, diversos programas de formação continuada para docentes que atuam no sistema público de ensino. Destacam-se o “Proletramento” e o “Mídias na Educação”. A autora também destaca que, no ano de 2005, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma parceria entre o MEC, a CAPES e as Secretarias de Educação de estados e municípios, a fim de oferecer cursos de nível superior a distância, sobre os quais trataremos com mais detalhes posteriormente. Também em 2005, a EaD foi regulamentada por meio do Decreto nº 5.622⁸ (BRASIL, 2005), com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004 (BRASIL, 2010)⁹.

A autora afirma que o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006¹⁰, regulamenta funções como: supervisão e avaliação, não só do âmbito presencial de ensino superior, mas também na modalidade a distância (BRASIL, 2006). Alves salienta que, em 2009, foi posta em vigor pelo MEC a Portaria nº 10, que fixa critérios para a dispensa de avaliação *in loco* e propõe outras providências para a Educação a Distância Brasil (BRASIL, 2009)¹¹.

A partir deste histórico, percebemos que as conquistas obtidas no estabelecimento da EaD no Brasil foram determinantes para o alcance que esta modalidade tem atualmente no país. Assim, Vidal e Maia afirmam que

⁸ Decreto cujo Artigo 1º foi citado no início deste capítulo. O texto integral do Decreto pode ser acessado em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>

⁹ O texto integral da Portaria Ministerial em questão pode ser acessado em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf

¹⁰ Decreto revogado pelo Decreto 9.235, de 2017.

¹¹ O texto integral da Portaria pode ser acessado em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf. Acesso em: 10 jun, 2019.

[d]e 1994 a 2009 a história da EAD no Brasil registra avanços significativos e de forma acelerada, chegando a compensar o lento ritmo com que caminhou na segunda metade do século XX em relação a outros países que criaram seus sistemas de EAD. Importante destacar que nesses 15 anos o país conseguiu estabelecer a base legal que orienta esta modalidade de ensino, criou mecanismos para a certificação de instituições que trabalham com educação a distância, analisou propostas e emitiu autorização de cursos, estimulou o desenvolvimento de pesquisas que vieram a produzir modelos pedagógicos e tecnológicos que levaram a consolidação da EAD no país (VIDAL; MAIA, 2010, p.16).

A partir do acima exposto, é possível perceber o quanto a EaD possibilitou, e até hoje possibilita, o acesso ao ensino a quem porventura não tenha condições de estudar presencialmente. Achamos necessária a apresentação deste arrazoado histórico, visto que, atualmente, a EaD é vista como sinônimo de “estudo online”. Entretanto, mesmo sendo a internet o principal meio de propagação da referida modalidade atualmente, outras formas de EaD, promovidas por outros meios como, por exemplo, rádio, revista, jornal e televisão, já estiveram em voga e nos mostram que, há mais de um século, no Brasil, educar para além dos limites da sala de aula tradicional presencial é uma realidade consolidada.

2.3 O aluno de EaD

O aluno de EaD caracteriza-se por ser, basicamente, da idade adulta. Segundo Moore e Kearsley (2008), apesar de muitas vezes os cursos a serem oferecidos para crianças, como complementação do currículo escolar, a modalidade de EaD é composta em sua maioria por alunos adultos. Os autores retomam a teoria de educação de adultos, denominada por Knowles (1978) de andragogia, que, segundo eles, é válida para entender o aluno de EaD. Para Moore e Kearsley (2008), as crianças aceitam o fato de dependerem de um professor, ao contrário dos adultos que preferem ter alguma sensação de controle e responsabilidade sobre seus estudos.

Outra diferença entre crianças e adultos apresentada pelos autores é que, ao contrário das crianças que aceitam a indicação de leituras e atividades pelo docente, os adultos gostam de definir o que é relevante para seus estudos. As crianças permitem que professores decidam como, quando e onde elas devem aprender, já os adultos, segundo Moore e Kearsley, preferem tomar decisões sozinhos, ou serem consultados. Outra

característica dos adultos é o apreço pela utilização de sua vivência como instrumento válido para aprender.

Moore e Kearsley ainda afirmam que crianças, em seu processo de aprendizagem, recebem informações para usarem em estudos futuros. Já os adultos, segundo os autores, “em vez de adquirirem conhecimento para o futuro, [...] encaram o aprendizado como necessário para resolver problemas no presente” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 174). Por fim, os adultos geralmente buscam voluntariamente aprender, precisando a criança de uma motivação externa para tal. Com base nesta reflexão, Moore e Kearsley (2008) afirmam que, ao procurarem um curso, os adultos precisam ter motivos delimitados para isso, pois, estudar, para eles, requer dedicação, dinheiro e esforço para além da rotina adulta já existente. Por esses motivos, os autores afirmam que alunos adultos tendem a ser mais motivados e assíduos na realização das atividades.

Para Moore e Kearsley (2008), os adultos, em sua maioria, buscam aperfeiçoamento no aprendizado em áreas de trabalho nas quais já têm grande conhecimento. Deste modo, os autores afirmam, a respeito dos alunos adultos, que

[...] eles conhecem muito sobre a vida, sobre o mundo, a respeito deles mesmos e das relações interpessoais, incluindo como lidar com outras pessoas em uma aula e talvez com um professor e com um sistema administrativo. Para o aluno adulto, os professores adquirem autoridade com base naquilo que conhecem e no modo como lidam com os seus alunos e não com base em símbolos externos ou títulos. A distância física tende a reduzir ainda mais a posição psicológica dominante do professor (provavelmente uma razão pela qual alguns professores que lecionam em sala de aula não apreciam permanecer a distância) (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 174).

Desta forma, segundo os autores, ao procurar cursos na modalidade de EaD, muitos adultos buscam reparar insuficiências do nível médio de ensino ou fazer cursos livres para ampliar o conhecimento. Entretanto, para eles, a maior motivação seria uma busca por melhores postos de trabalho e possibilidade de maior remuneração.

Moore e Kearsley (2013) apresentam o modelo de conclusão de curso de Kember:

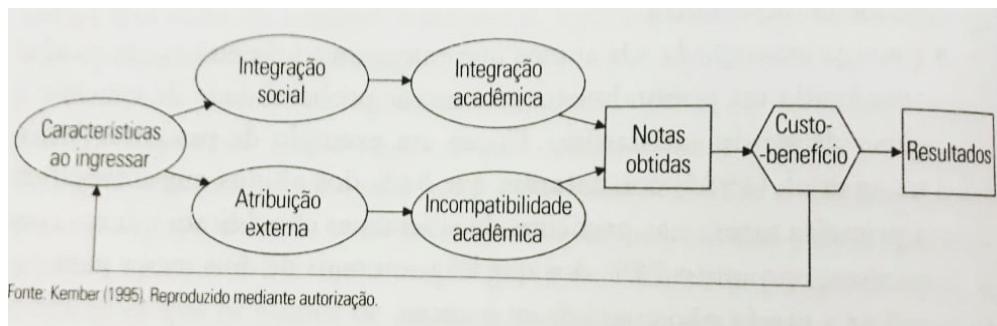


Figura 1: Modelo de conclusão de curso de Kember. Moore e Kearsley 2013, p. 224

Os autores (2013) apresentam o modelo que Kember (1995) postulou para alunos adultos em cursos na modalidade de EaD. Segundo o modelo, há elementos que podem impedir que o aluno conclua seu curso. No referido modelo, considera-se que os alunos precisam conciliar a graduação com questões pessoais, profissionais e sociais, que, muitas vezes, passam por situações de conflito. Assim, para explicar o modelo, os autores afirmam que este

[...] indica que as características que os alunos têm ao ingressarem num curso (por exemplo), qualificação educacional, situação familiar, emprego, os direcionam para um dos dois caminhos possíveis em um curso de educação a distância. Aqueles com situação favorável tendem a prosseguir em um percurso positivo e são capazes de se integrar da perspectiva social e acadêmica. Outros optam por um percurso negativo quando têm dificuldades para alcançar integração social e acadêmica, o que afeta o resultado do curso (isto é, as notas obtidas). O modelo também incorpora uma decisão do tipo custo-benefício, pela qual os alunos consideram os custos e benefícios de continuar seus estudos. Aqueles que decidem continuar irão se reciclar por meio do modelo para outra etapa. No entanto, em cada etapa do modelo, os alunos podem mudar de percurso em virtude de suas experiências no interior do curso (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 224).

Desta maneira, os autores (2013) afirmam que a melhoria no aprendizado de um aluno de EaD pode ocorrer se o curso primar pelo tratamento aprofundado do conteúdo das disciplinas, aliado à promoção da motivação intrínseca deste discente. Afirmam ainda que o modelo pode servir para identificar possíveis dificuldades dos alunos, servindo como um norteador para orientações aos discentes.

Moore e Kearsley (2013) também destacam os estudos de Halsne e Gatta (2002) que constataram, por meio de testes, que alunos de cursos on-line tendem a ser mais visuais e introspectivos, enquanto alunos de graduações presenciais tendem a ser mais auditivos, cinestésicos e extrovertidos. Os autores também apontam que alunos com

maior tendência a desistirem do curso são aqueles que não encontram apoio na instituição, recebem feedback insuficiente sobre as atividades feitas, observam que as matérias não têm aplicabilidade no mercado de trabalho ou são irrelevantes, além de vivenciarem pouca ou nenhuma interação com a equipe acadêmica e colegas, conferindo ao aluno a sensação de isolamento.

Por fim, Moore e Kearsley (2013) ressaltam a importância de a instituição apoiar o aluno de EaD, por meio de serviços de orientação e aconselhamento. Segundo os autores, para que programas de educação a distância tenham êxito, é imperioso que forneçam ao discente o apoio necessário, para que não se sintam isolados no processo.

Deste modo, percebemos que, mesmo com a distância geográfica separando os participantes de uma graduação a distância, o vínculo se faz necessário. O aluno de EaD em sua maioria precisa, mesmo a distância, de suporte da instituição e dos professores, bem como de diálogo com os colegas para que possam se constituir como pertencente ao curso e à instituição.

2.4 O papel do professor e do tutor nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem

O professor na modalidade de EaD não se constitui como figura central detentora do conhecimento, como em posturas tradicionais de ensino. O docente, neste caso, precisa ser um agente promotor de reflexões e direcionador do processo de construção do conhecimento e da identidade de futuro professor. Deste modo, o docente, segundo Moore e Kearsley (2013), deve buscar compreender as características de personalidade de seus alunos, fazendo com que eles se envolvam no curso e nas atividades. É fato, para os autores, que professores universitários têm experiência em sala de aula presencial.

Mesmo que não tenham recebido um treinamento para ministrar aulas neste nível, os docentes de ensino superior procuram referências nos professores que tiveram em sala de aula. Assim, para o âmbito de EaD, até pouco tempo atrás, os professores não recebiam formação para ministrar disciplinas a distância. Por esta razão, segundo os autores, foi na base de tentativa e erro que muitos professores, antes atuantes estritamente da modalidade presencial, começaram a se constituir como um docente de EaD.

Logo, nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) encontramos a descrição do que é esperado para um professor no contexto de EaD:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (BRASIL, 2007, p. 19-20).

Compreendemos, desta forma, que o professor, na modalidade de EaD, para além da criação de material, videoaulas e demais interações online, deve, por meio dos recursos digitais oferecidos na plataforma do curso, estimular seus alunos para que eles não somente leiam e memorizem teorias que serão cobradas em atividades avaliativas, mas que também participem ativamente das atividades do curso e se integrem aos os demais participantes do processo. É esperado do professor que, conhecendo a turma e suas dificuldades, ele incentive a construção do conhecimento via interações e reflexões entre os discentes.

Retomamos, assim, Almeida que, a esse respeito, enfatiza o seguinte:

O professor deve considerar que os alunos de cursos à distância devem ser incentivados cada vez mais a participar ativamente das discussões, das atividades e expressar sua opinião. Caso contrário, corre-se o risco de que o aluno seja “passivo”, apenas lendo os materiais do curso, sem possibilidade de expressar suas dúvidas e de trocar experiências com os colegas (ALMEIDA, 2011, p.42).

O professor da modalidade de EaD deve, então, oportunizar momentos de interação, discussão e sobretudo reflexão. Deste modo, professores devem aproveitar a autonomia que os estudantes têm em mãos, para, por exemplo, pesquisar na internet qualquer aspecto da matéria apresentada, e orientá-los a dialogar com diferentes teorias e, até mesmo, fazê-los refletir sobre aspectos identitários em sua formação em licenciatura.

Neste sentido, ao refletirmos sobre o contexto da EaD, percebemos que, diferentemente do contexto presencial, ela precisa de ferramentas e profissionais que promovam a integração entre os participantes do curso, aliviando possíveis efeitos de um estudo assíncrono e geograficamente afastado. Deste modo, os Referenciais de Qualidade

Para Educação a Distância (2007) apontam as principais diferenças nas atribuições de tutores a distância e presenciais:

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

A tutoria presencial atende os estudantes nos pólos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso (BRASIL, 2007, p. 21-22).

Por se tratar de um elo entre alunos, professores e coordenadores, e por ser um dos poucos integrantes da equipe pedagógica com o qual o aluno tem contato direto e constante ao longo do curso, o tutor presencial, principalmente, pode representar uma contribuição importante para a noção de pertencimento que o aluno de uma graduação a distância possa vir a construir com a instituição, enquanto que o tutor a distância pode representar o elo de ligação entre professor e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a tutoria a distância, Barbosa e Rezende (2006) discutem as dificuldades da função, afirmando que

[o]s tutores consideram muito trabalhoso desempenhar a tutoria, seja por representar uma sobrecarga de trabalho, seja por ser uma nova experiência para a qual não há modelo predefinido a ser seguido. Para eles, dar conta de todas as exigências que o processo educativo a distância impõe e, ainda, manter a constante interação com o aluno, é um grande desafio (BARBOSA; REZENDE, 2006, p. 482).

Partindo desta perspectiva teórica, observamos que nos cursos de formação para tutores, oferece-se uma visão geral do papel da tutoria (presencial e a distância), suas atribuições e importância no processo de aprendizado e na permanência do aluno no curso. Em linhas gerais, o tutor a distância fica a cargo das questões de ordem conteudista do Moodle, da abertura de fóruns, chats e demais atividades e da correção de exercícios e provas. Já o tutor presencial fica no polo, à disposição do aluno, para sanar questões acadêmicas, burocráticas, promover eventos no polo e aplicação de provas.

No entanto, tais funções podem flutuar na prática. Muitos alunos, com o intuito de se sentir pertencentes à sede geográfica do curso, recorrem ao polo para resolução de atividades e acabam por sanar suas dúvidas com o tutor presencial que deve estar preparado para tal função. Basicamente, podemos observar, por vias teóricas e práticas, quão relevante é a figura do tutor o quanto ele deve estar ciente de seu papel na formação dos alunos, atuando não como “detentor do conhecimento” (algo recorrente na modalidade presencial), mas como uma ponte que liga o universo de possibilidades oferecidas pela EaD ao discente; norteando-o e, muitas vezes, incentivando-o a prosseguir em seus estudos e a buscar mais das ferramentas que os AVA oferecem.

Mesmo sendo a modalidade de EaD uma realidade de ensino consolidada, sua presença em ambientes virtuais é relativamente recente e assume um papel essencial no cotidiano da atual sociedade, que já tem, em grande parte (infelizmente, não ainda em sua totalidade), acesso aos meios digitais de informação, como a Internet.

Com esse avanço, os novos tempos e espaços educacionais configuram-se de modo flexível, de modo que ferramentas como *blogs*, fóruns, *Wikis*¹², redes sociais, *e-mails*, *messengers*, *podcasts*, etc., potencializam-se como instrumentos colaborativos de aprendizado. A diversidade de tipos de mídia usadas na EaD (imagens, vídeos, áudio, material impresso, textos, etc.) é ampliada, visto que a Internet oferece todos estes meios em apenas um clique. Além disso, a flexibilização de tempo e local de estudo na EaD

¹² Segundo o Núcleo Minerva da Universidade de Évora, a Wiki se caracteriza por disponibilizar: “(...) documentos em formato html, produzidos colaborativamente usando apenas um browser. ‘Wiki wiki’ significa ‘super rápido’ no idioma Havaiano, e tem a ver com a velocidade de criação e actualização de páginas, um dos atributos da tecnologia wiki. No Moodle, o módulo Wiki permite que os participantes trabalhem em conjunto, de forma assíncrona, numa mesma página (documento) para adicionar, expandir e alterar conteúdos, sendo que as versões anteriores nunca serão eliminadas, podendo ser restauradas. Trata-se de uma ferramenta especialmente interessante para actividades de colaboração (trabalho de grupo) uma vez que permite trabalho em rede ao nível da criação de páginas com um simples editor html do moodle”. Estas informações estão presentes no link: <https://escolas.uevora.pt/pdfs/wiki.pdf>. Acesso em 26 ago. 2015.

possibilita que mais pessoas tenham acesso à educação, conciliando seus estudos sem abandonar o exigente mercado de trabalho atual.

Notamos que a dinamicidade e a mobilidade propostas nos estudos EaD são potencializadas nos AVAs e, por isso, requerem um corpo docente e uma equipe de tutoria que acompanhem tal dinâmica e que despertem no aluno sua autonomia, tornando-o um discente que não espera do educador o conhecimento pronto e acabado, mas que busca nos professores e tutores apoio e norteamento para suas próprias descobertas frente ao conteúdo a ser estudado. Deste modo, a conscientização para tamanha responsabilidade quanto à função da tutoria junto ao corpo docente do curso é abordada nos cursos de formação de tutores.

Assim, o tutor na EaD assume não o papel de transmissor de conhecimento, mas de mediador entre discente, AVA e conteúdo. Não é papel do tutor levar seu aluno passivamente a aprender, mas mostrar caminhos que o levem a desfrutar das inúmeras possibilidades de aprendizagem que a EaD oferece. Logo, Costa aborda a figura do tutor no tocante ao comprometimento com a referida função, afirmando que

[a] função do tutor assume várias significações de acordo com o tempo histórico no qual está inserido bem como depende da estrutura organizativa de cada instituição. Seu significado etimológico ganha novas interpretações e exige desse profissional o comprometimento e o conhecimento da EAD. Assim, não basta apenas ter a vontade de ser um tutor, é preciso estar envolvido em todo o processo que o constitui (COSTA, 2013, p. 106).

Desta maneira, o tutor configura-se, nessa perspectiva, como uma espécie de “guia” que aponta possibilidades de caminhos (ou seja, de estudo na EaD) a seus alunos, incentivando-os sempre a persistirem na “caminhada”. Cabe ainda ao tutor auxiliar seus alunos que não dominam as ferramentas digitais, para que possam conhecê-las e usá-las em prol da otimização de seus estudos.

A tutoria de um ambiente virtual exige do tutor o desenvolvimento de algumas competências, como a capacidade de gerenciar equipes, habilidades de criar interesse do grupo, habilidade gerencial para coordenar discussões e trabalhos em grupo e promover um ambiente colaborativo. Deste modo, o tutor é um articulador nos processos de EAD, enfatizando os elementos necessários para o desenvolvimento dos participantes (PRADO et al, 2012, p. 249-250).

Frente a tantas competências necessárias à tutoria, tal profissional deve ser dotado de uma formação multidisciplinar que compreenda habilidades que vão muito além de conhecimentos acadêmicos (também essenciais na EaD). Entre essas, podemos citar desde a capacidade de organização de seu tempo de atuação como tutor, até a sensibilidade para incentivar seus alunos a prosseguirem em seus estudos, mesmo diante de dificuldades que possam sofrer, apresentando a eles soluções e alternativas que favoreçam o prosseguimento de seus estudos. Deste modo, é necessário que o tutor construa seu plano de trabalho em prol do pronto atendimento às questões dos alunos, para que estes não se sintam “sozinhos” no curso e desistam dele.

O tutor (seja ele presencial ou a distância) precisa também estar a par do que acontece no curso ministrado, para dar um melhor suporte aos seus alunos. Precisa, além disso, possuir pleno domínio do uso das ferramentas do AVA, bem como dos aplicativos básicos do computador (*Pacote Office e ferramentas do Windows*) e da pesquisa em Internet e de seu rol de possibilidades.

Só tendo pleno domínio das ferramentas digitais, o(a) tutor(a) poderá estar preparado para lidar com a dinamicidade das TICs (*Tecnologias de Informação e Comunicação*), para melhor comunicação com os discentes e aproveitamento dos AVA. Neste sentido, poderá orientar seu aluno a extrair maiores formas de aprendizado global de um universo tão amplo quanto o da internet, além de estar sempre pronto a auxiliar seu aluno em dúvidas operacionais que poderão surgir. De acordo com Gonzales (2004), a figura do tutor é de extrema relevância não só no AVA, mas no processo de funcionamento do curso a distância.

No cenário da educação a distância, o papel do tutor extrapola os limites conceituais, imposto na sua nomenclatura, já que ele, em sua missão precípua, é educador como os demais envolvidos no processo de gestão, acompanhamento e avaliação dos programas. É o tutor o tênuo fio de ligação entre os extremos do sistema instituição-aluno. O contato a distância impõe um aprimoramento e fortalecimento permanente desse elo, sem o que perde-se o foco (GONZALES, 2004, p. 1).

Para tamanha responsabilidade, o tutor deve estar preparado para organizar o seu trabalho em prol da otimização no atendimento dos alunos, de suas necessidades e do acompanhamento da dinâmica do curso. Para isso, é essencial a construção de um plano de trabalho semanal que dê condições ao tutor de estar preparado para alterações

emergenciais e flexibilizações contingenciais, que possam ocorrer em um ambiente de aprendizagem de tamanha amplitude.

Seja presencial ou a distância, o tutor deve organizar seu tempo com condições de distribuir uma carga horária diária de atendimento aos alunos (seja no polo ou via AVA) e de interagir com o AVA para acompanhamento do curso e dos alunos com os quais colabora. Deve também organizar-se em planilhas para acompanhamento dos alunos e relatório das atividades exercidas. Assim, de acordo com Domeniquelli,

[o] professor-tutor deve ter autodisciplina, desejo de estudar, sendo flexível e dinâmico, para trabalhar em equipe, assumindo sua função e intermediando as ações de ensino aprendizagem entre o professor e o aluno, entre o aluno e o conteúdo curricular proposto agindo em sintonia, planejando e organizando seu trabalho (DOMENIQUELLI, 2008, p. 45).

Nesse aspecto, concordamos com o autor quando afirma que o tutor deve se organizar a fim de que esteja sempre colaborando para que as relações entre os sujeitos envolvidos, os meios e os objetos de trabalho na EaD estejam constantemente interligados, havendo um constante diálogo entre alunos-AVA-tutores-professores-polo. No entanto, acreditamos que a nomenclatura “professor-tutor” precisa ser mais problematizada e repensada, pois entendemos que a docência e a tutoria no interior da EaD têm funções distintas. Por conseguinte, o tutor seria um elo neste contexto de aprendizagem, pois, mesmo sendo a distância, estes novos espaços educacionais devem funcionar como uma “engrenagem” em que todas as peças trabalhem colaborativamente para que não se tornem fragmentados. Ainda que em alguns momentos os tutores atuem na explicação e na elucidação acerca de atividades e conteúdos, são os professores quem elaboram as atividades, as provas, a estrutura da disciplina e o material de estudo dos alunos, logo, trata-se de funções distintas, exercidas por agentes diferentes, que optamos por nomear como “professor” e “tutor”.

Destarte, mesmo com a desfronteirização dos saberes e a flexibilização dos conceitos de tempo e espaço para estudo, a sistematização do trabalho dos profissionais em EaD deve confluir para favorecer a produção de conhecimento do aluno, sem que este processo fragmente o corpo docente e administrativo do ambiente. Ele deve primar sempre por um trabalho de excelência, em um contexto em que os partícipes, apesar de muitas vezes não se encontrarem no mesmo tempo e espaço, estejam atrelados ao comprometimento em prol da educação.

2.5 Reflexões teóricas acerca da Educação a Distância

A Educação a Distância ainda que seja uma modalidade de ensino consolidada, tem especificidades que não são amplamente conhecidas. Ensinar e aprender em um contexto a distância não pode ser sinônimo de solidão ou mesmo isolamento. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) devem ser utilizadas não para fins de transposição didática, mas para favorecer a comunicação entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem (professores, tutores e alunos) e, desta maneira, promover a construção do conhecimento.

Lévy (1999, p. 171) afirma que a busca por educação a distância é crescente e, por isso, “[n]ão é possível aumentar o número de professores *proporcionalmente à demanda de formação* que é, em todos os países do mundo cada vez maior e mais diversa”. Assim, o autor admite que é necessário buscar meios para ampliar o alcance educacional e que, cursos a distância têm custo mais baixo de implementação e manutenção que os tradicionais presenciais.

Em 1999, o autor afirmava que

[o]s especialistas nesse campo reconhecem que a distinção entre ensino ‘presencial’ e ensino ‘a distância’ será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integrados às formas mais clássicas de ensino. A aprendizagem a distância foi durante muito tempo o ‘estepe’ do ensino; em breve irá tornar-se, senão, a norma, ao menos a ponta de lança. De fato, as características da aprendizagem aberta a distância são semelhantes às da sociedade da informação como um todo (sociedade de rede, de velocidade, de personalização, etc.). Além disso, esse tipo de ensino está em sinergia com as ‘organizações de aprendizagem’ que uma nova geração de empresários está tentando estabelecer nas empresas (LÉVY, 1999, p.172).

Podemos observar, quase duas décadas após essa declaração, que suas previsões foram, em parte, equivocadas. Apesar da relevância e de a demanda da EaD terem aumentado, a distinção entre as modalidades presencial e a distância se mantém, visto que o Ensino a Distância, por mais popularizado que esteja, não substituiu a modalidade presencial de ensino.

Moore (1993) afirma que a primeira tentativa de proposta, em língua inglesa, de uma teoria sobre a EaD ocorreu em 1972 e foi denominada “Teoria da Distância Transacional”. Para o autor, a referida teoria compreende as relações entre docentes e

discentes separados no tempo e/ou no espaço (e não apenas geograficamente). Acerca das relações entre professor e aluno, Moore afirma que, na denominada “Teoria da Distância Transacional” estão ordenadas em elementos relevantes como “[a] estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores, e a natureza e o grau de autonomia do aluno” (MOORE, 1993, trad. AZEVÊDO, 2002, p. 2).

A este respeito, Maia e Mattar (2007) afirmam que: “A separação entre professores e alunos, na educação a distância, afeta, sem dúvida, consideravelmente o processo de ensino e de aprendizagem” (MAIA; MATTAR, 2007, p. 15). Neste sentido, eles discutem que a partir da distância de tempo e espaço presentes na EaD, cria-se um espaço psicológico e pedagógico, denominado “distância transacional”, ocorrendo nele uma nova transação comunicacional.

Logo, os autores afirmam que independentemente da distância física ou temporal dos participantes, o que de fato é relevante na EaD é a distância transacional entre alunos e professores. Esta então, segundo eles, dependeria de fatores como: interação, estrutura do programa e autonomia do aluno.

Sobre a interação, de acordo com Maia e Mattar (2007), quanto maior ela for, menor será a distância transacional entre os membros do curso. Deste modo, o uso das mídias (como chats, áudios, videoconferências, fóruns, links externos, etc.), podem diminuir a sensação psicológica de separação e distância transacional, gerando uma noção de grupo. Sobre a questão da estrutura do programa, Maia e Mattar afirmam que esta pode ser causa direta na distância transacional.

Assim, segundo os autores, a estrutura de um curso na modalidade de EaD precisa ser pensada em prol dos diálogos, da assistência à turma, das avaliações e, consequentemente, da promoção da construção do conhecimento pelo aluno. A partir do que foi posto pelos autores, compreendemos ser possível a sensação de pertencimento à instituição de ensino superior à qual o curso a distância está vinculado, caso este tenha a estrutura voltada à diminuição desta distância transacional.

Por fim, Maia e Mattar (2007) apontam a questão da autonomia do aluno como elemento de diminuição da distância transacional. De acordo com os autores, no contexto de EaD, em que os alunos costumam ser mais autônomos que os da modalidade presencial, nem todos os alunos adultos estão preparados para estudar de maneira independente. Assim, os docentes capacitados podem desenvolver e promover atividades no AVA, com o intuito não só de promover diálogos e atenuar a distância transacional, mas de fomentar a autonomia dos discentes envolvidos.

Desta forma, Moore, o autor da teoria da distância transacional, descreve que

[a] transação a que denominamos Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores. A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional. (MOORE, 1993, trad. AZEVÊDO, 2002, p. 2).

Ainda segundo o autor, é necessária a redução da distância transacional para a otimização da aprendizagem na modalidade de EaD. Outro ponto discutido por Moore é a questão da autonomia. De acordo com o autor, a autonomia é resultado do amadurecimento do aluno, e cursos na modalidade de EaD precisam de discentes autônomos para a conclusão de seus cursos. Moore (1993) afirma ainda que cursos na modalidade de EaD são organizados de modo a ofertar a melhor orientação possível a seus alunos. No entanto, se esta oferta for falha, o discente pode, de maneira autônoma, escolher quais tópicos serão estudados e de qual maneira.

A aprendizagem na modalidade de EaD não se pauta, então, no simples ato unilateral de transmissão de informação, mas sim na construção conjunta de conhecimento. A este respeito, Mattar afirma que

[n]a pedagogia socioconstrutivista, a aprendizagem não é mais concebida como localizada apenas nas mentes dos indivíduos, mas também em contextos, relacionamentos e interações. Os professores, por sua vez, não se limitam a transmitir informações para serem consumidas pelos alunos, mas orientam-nos no processo de integração e construção de conhecimento (MATTAR, 2013, p. 24).

Dessa maneira, entendemos que a EaD se pauta numa perspectiva construtivista, na qual os participantes dos processos de ensino e aprendizagem (sejam eles tutores, alunos e professores), constroem o conhecimento pela via da interação.

Siemens (2004) postula o conceito de “conectivismo” para a Educação a Distância, a partir das reflexões acerca da interação *online*, pensando no fato de que, via internet, bases de dados e informações são renovadas e modificadas constantemente. Para o autor, “[o] conhecimento que fica em uma base de dados precisa ser conectado com as

pessoas certas nos contextos certos para que possam ser classificadas como aprendizagem” (SIEMENS, 2004, p. 6). Assim sendo, o autor afirma que

[c]onectivismo é guiado pela noção de que as decisões são baseadas em fundamentos que mudam rapidamente. Novas informações estão sendo continuamente adquiridas. A habilidade de distinguir entre informações importantes e não importantes é vital. A habilidade de reconhecer quando novas informações alteram o panorama baseado em decisões tomadas ontem, também é crítica (SIEMENS, 2004, p. 6).

Segundo Anderson e Dron (2011), o conectivismo tem a aprendizagem pautada tanto na produção quanto no consumo de conteúdos educativos. Logo, para os autores, nesta concepção de aprendizado, os produtores são também usuários dos recursos, ou seja, transcrições, objetos de aprendizagem, arquivos e transcrições são tanto produzidos quanto utilizados e recriados pelos alunos (e redistribuídos via internet), a fim de referendar o que aprenderam. Ainda segundo os autores (2011), o conectivismo admite que a função do aluno no processo de aprendizagem não é decorar ou entender o conteúdo em sua totalidade, mas desenvolver a capacidade de buscar e aplicar os conhecimentos quando e onde for necessário.

Anderson e Dron (2011) afirmam que os recursos de aprendizagem no conectivismo são geralmente abertos e acessíveis. Logo, a interação na EaD tende-se a não ocorrer somente por meio das consultas individuais aos professores (como previa a pedagogia cognitivo-behaviorista), mas por meio das interações em grupo nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Tais princípios aqui colocados reforçam ainda mais o fato de que a modalidade de EaD não se configura como potencial risco à modalidade presencial, mas como um âmbito distinto de educação que possui diversas especificidades e, para seu sucesso, exige o comprometimento dos envolvidos.

Trazendo para a discussão, um posicionamento mais recente, Araújo e Freitas postulam a modalidade a distância como

[p]romotora de mudanças significativas nas instituições de ensino. Aspectos relacionados ao papel docente, à avaliação dos materiais didáticos e à gestão dos cursos, por exemplo, se destacam como merecedores de atenção e exigem dinâmicas diferentes e, por vezes muito mais complexas do que aquelas regularmente propostas para os cursos presenciais (ARAÚJO; FREITAS, 2015, p. 159).

Dessa forma, podemos observar que a modalidade de educação a distância não pretende anular o âmbito presencial, sendo, dois contextos distintos que requerem atenção por parte de seus partícipes. Neste sentido, Araújo e Freitas (2015) reiteram que há, na modalidade de EaD, elementos complicadores para o seu funcionamento. As autoras afirmam que ainda existem docentes com preconceito velado a respeito da Educação a Distância, não reconhecendo a validade desta modalidade. Segundo as autoras, isso se deve pelo fato de que

[a] passagem do campo presencial da educação para o campo da educação a distância requer mudanças que implicam em transformações de práticas pedagógicas e representam mais do que uma ‘inovação técnica’, mas uma ‘inovação social’ (ARAÚJO; FREITAS, 2015, p. 159).

Desta maneira, segundo as autoras, o docente que se inscreve na modalidade de EaD precisa mudar suas práticas pedagógicas, bem como repensar sua postura como professor, o que provoca resistência, na maioria dos casos. A partir do que as docentes afirmaram, podemos dizer que a resistência docente ocorre em vários momentos. Alguns professores tradicionalmente da modalidade presencial não se sentem confortáveis, por exemplo, com a gravação de videoaulas, ou mesmo apresentam dificuldade em se comunicar com a turma via *chat* ou fórum.

Por outro lado, também podemos pensar na dificuldade apresentada pelo professor em formação que cursa a primeira ou mesmo a segunda graduação na modalidade de EaD. Muitos, já acostumados a atuar no ensino presencial, com a formação até então totalmente adquirida nesta modalidade, apresentam resistência ao fato de não haver um espaço físico de interação diária, ou mesmo de não terem a figura do professor vigilante e fisicamente presente.

Voltando à discussão acerca da aprendizagem, Driscoll postula que

[o] nascimento dos computadores após a Segunda Guerra Mundial proveu um jeito concreto de pensar sobre a aprendizagem e uma estrutura consistente por interpretar um trabalho precoce em memória, percepção e aprendizagem. Os estímulos se tornaram entradas; o comportamento se tornou resultados. E o que aconteceu neste intervalo foi concebido como um processamento de informação (DRISCOLL, 2007, p. 74, tradução nossa)¹³.

¹³ A seguir, o trecho original: “[t]he birth of computers after World War II provided a concrete way of thinking about learning and a consistent framework for interpreting early work on memory, perception, and

Mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a EaD se torna ainda mais atraente a discentes mais jovens que foram expostos ao contato com a internet desde a infância.

A respeito dessa modalidade de ensino, Barreto (2010) explica que

[o] ensino a distância, mais pontual e específico se comparado à educação, mesmo sendo a primeira expressão progressivamente substituída pela segunda, é aqui introduzido pela ressignificação do seu contraponto: aquele que, tal como conhecido e praticado nos mais variados espaços pedagógicos, prescindiria de adjetivação. Assim, é a própria expressão ‘ensino presencial’ que remete à legitimação do ensino a distância.

Esta qualificação (presencial) produz importantes efeitos de sentido. Não deixa de remeter ao apagamento possível em médio prazo, como também instaura de pronto um lugar da diferença: na medida em que o ensino a distância está sempre associado às ‘novas linguagens’, das ‘novas tecnologias’, o presencial pode ser posto como velho, desgastado, sem valor. Nestes termos, a grande novidade discursiva é a expressão cunhada: a qualificação que desqualifica, desgasta, esvazia (BARRETO, 2010, p. 1306).

Infelizmente, as reflexões colocadas pela autora configuram-se como uma realidade; inclusive já observada por nós em eventos acadêmicos, nos quais nos é sempre questionado se nossa pesquisa busca desqualificar a modalidade de ensino presencial.

Entretanto, apesar de haver a resistência quanto ao Ensino a Distância, por se duvidar de sua eficácia na formação em nível superior e a crença de que esta modalidade possa vir a acabar com o ensino presencial, nossa intenção não é provocar embates entre as duas modalidades, nem tampouco exaltar uma em detrimento da outra.

Buscaremos analisar questões acerca da formação de professores na modalidade a distância (professores que, muito provavelmente, irão atuar no ensino presencial), justamente para reforçar a importância das duas modalidades nessa área.

Segundo Torres, Vianney e Roesler,

[c]om o aumento dos processos para obter credenciamento junto ao MEC - Ministério da Educação - e de propostas de cursos de graduação pelas instituições credenciadas, em 2002 foram registradas formalmente quatro instituições de ensino, com o apoio de meios interativos nos Conselhos Estaduais de Educação e programas em processo conclusivo de avaliação, com um total de 60 cursos ativos,

learning. Stimuli became inputs; behavior became outputs. And what happened in between was conceived of as information processing”.

com a participação de 84397 alunos¹⁴ (TORRES; VIANNEY; ROESLER, 2010, p. 40).

As primeiras experiências com a EaD em universidades públicas culminaram na formação de profissionais da educação que passaram a atuar e a pesquisar o âmbito da Educação a Distância. Após o decreto na LDB, experiências voltadas à implantação das TICs na EaD foram fundamentais para a inserção dos AVAs, a partir dos quais alunos professores e tutores pudessem interagir sincrônica e assincronicamente.

Como a formação docente a ser discutida no presente trabalho ocorre na modalidade a distância, pela via das interações que acontecem na plataforma Moodle, acreditamos ser necessária uma discussão sobre o termo “ciberespaço”, cunhado por Lévy, que explica o seguinte:

[o] termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Assim, alunos de graduação na modalidade de EaD têm a possibilidade não somente de se comunicar com seus pares, mas também de, ao mesmo tempo, elencar materiais (*vídeos, imagens, textos, podcasts, etc.*) às discussões, por meio do compartilhamento de conteúdo.

Essa postura, além de ampliar os debates sobre determinado conteúdo no Moodle, já faz parte da cibercultura que agrupa comunicação e compartilhamento de informação de maneira eficaz, trazendo novas perspectivas ao ensino superior, pensado, geralmente, nos moldes tradicionais.

Nosso *corpus* de pesquisa é formado por alunos egressos de uma graduação em Letras/PARFOR, habilitação em Língua Espanhola, oferecida na modalidade de EaD, cujo público não é formado por jovens egressos do Ensino Médio, mas por adultos que, em sua maioria, já atuam no mercado de trabalho. Muitos deles são professores, porém, há quem tenha atuado profissionalmente em outros setores não ligados à educação, antes

¹⁴ Trecho por nós traduzido do original: “Com el aumento de los procesos para obtener acreditación junto al MEC - Ministerio de Educación y proposición de cursos de grado por las instituciones acreditadas, en 2002 fueron registradas formalmente cuatro instituciones enseñanza con soporte de medios interactivos en los Consejos Estaduales de Educación y programas em proceso de conclusión de acreditación, con un total de 60 cursos activos, con la participación de 84.397 alumnos”.

de obter o título de licenciado. Por conseguinte, para refletir sobre a formação de adultos na EaD, retomamos Martins que pontua o seguinte:

A educação e formação de adultos é também parte integrante do currículo de formação do professor tutor em todas as perspectivas de vida: humana, social, política, laboral, tecnológica etc. sob uma visão axiológica, ética e crítica da sociedade (MARTINS, 2003, p. 9).

Assim, a formação dos licenciados em questão foi perpassada não somente pelo conteúdo acadêmico previsto nas ementas das disciplinas; foi necessário um trabalho conjunto da equipe da graduação (tutores, professores, coordenadores – cada qual em sua função) comprometida na tentativa de desmitificar o uso das tecnologias na aprendizagem, quebrar preconceitos acerca de se cursar uma graduação a distância, bem como romper barreiras de aprendizado de uma língua estrangeira.

A graduação na modalidade a distância tem como ponto positivo a questão da postura colaborativa de seus participantes, descentralizando a figura do professor que, na modalidade presencial, é geralmente visto como o único a propor discussões e o responsável pela transmissão de conteúdos. Na modalidade de EaD, as interações síncronas e assíncronas permitem que os discentes também proponham novas discussões nos fóruns e *chats*. Além disso, a possibilidade de uso do hipertexto¹⁵ endossa ainda mais a postura colaborativa presente na modalidade de EaD, ampliando a abordagem dos conteúdos.

Assim, de acordo com Labarca¹⁶,

[o]s professores deixam de ser os repositórios centrais do conhecimento e passam a ser consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho. Esta estratégia obriga a reformular os objetivos da educação. O desenvolvimento de competências-chave (formulação de problemas, pesquisa de informação, capacidade de medir e classificar, pensamento lógico, capacidade de aprender, etc.) substitui o objetivo anterior de formação disciplinar sólida. O uso de novas tecnologias educacionais

¹⁵ Segundo Koch (2007, p. 23), Theodor Nelson, ao instituir o termo "hipertexto" na década de sessenta, afirma que este é "um conceito unificado de idéias e de dados interconectados, de tal modo que estes dados possam ser editados em computador. Desta forma, tratar-se-ia de uma instância que põe em evidência não só um sistema de organização de dados, como também um modo de pensar".

¹⁶ Trecho por nós traduzido do original: "Los docentes dejan de ser los depositarios centrales del conocimiento y pasan a ser consultores metodológicos y animadores de los grupos de trabajo. Esta estrategia obliga a reformular los objetivos de la educación. El desarrollo de competencias claves (formulación de problemas, búsqueda de información, capacidad de medir y de clasificar, pensamiento lógico, capacidad de aprender, etc.) reemplaza el objetivo anterior de formación disciplinaria sólida. El uso de nuevas tecnologías educativas lleva a desdibujar los límites entre las disciplinas, redefiniendo al mismo tiempo la función, la formación y el perfeccionamiento de los docentes.".

leva a desvanecer as fronteiras entre as disciplinas, redefinindo ao mesmo tempo, a função, a formação e o aperfeiçoamento dos professores (LABARCA, 1995, p. 175).

É possível, portanto, pensar que, no contexto de EaD, a figura do docente é, ao contrário do contexto presencial tradicional de ensino, de certa forma, descentralizada, visto que o aluno conta geralmente com uma equipe de dois tutores (um a distância e um presencial) e dois professores por disciplina (o professor formador e o professor conteudista) e pelo fato de ele assumir um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Logo, o caráter disciplinador de um processo tradicional de ensino pode ser ressignificado na EaD, uma vez que os alunos, ao alcance de poucos cliques, podem inserir os mais diversos tipos de conteúdo e mídias em suas interações no AVA (inclusive discussões que vão além dos módulos propostos). Tal postura desenvolvida na graduação a distância poderia se refletir na constituição identitária do docente em formação e, consequentemente, em sua prática docente. Por um lado, esse protagonismo do discente no processo pode ser um fator desencadeador de autonomia, por outro lado, pode levar o aluno a se sentir “distante”, “isolado”, o que poderia contribuir para o sentimento de não pertencimento à comunidade acadêmica à qual está vinculado.

Contudo, segundo Alonso (1999), o professor não perde espaço no processo de ensino-aprendizado no âmbito a distância, já que é esta figura que continua decidindo quais são os recursos mais adequados aos conteúdos a serem dados. E completa afirmando que

[m]etodologicamente, o uso das tecnologias implica em decisões e consequências relevantes. Para os professores porque lhes permite ampliar formas tradicionais de transmissão do saber, até agora predominantemente oral e escrita, e isto supõe gerar processos de renovação metodológica em consonância com as linguagens que atualmente começam a ser mais frequentemente utilizadas. Para os alunos, a integração dos desenvolvimentos tecnológicos no trabalho escolar implica na incorporação de uma dimensão formativa dos mesmos, com vistas a superação de um uso puramente instrumentalizador. [...]

Por último, seria conveniente apontar que as tecnologias da comunicação podem facilitar a superação do isolamento do trabalho escolar conformado nas classes e instituições escolares, criando plataformas de comunicação docente e de espaços de encontro com os mais variados interlocutores. Na medida que estas dinâmicas permitirem ampliar as oportunidades de se trabalhar com uma educação crítica e de qualidade, as instituições escolares não poderão nem deverão enclausurar-se entre seus muros (ALONSO, 1999, p.7- 8).

Entretanto, tais posicionamentos por parte do docente não seriam suficientes para o aluno da EaD. O primeiro contato a partir do qual podem ter uma experiência de docência presencial acontece somente nos estágios e em encontros presenciais ocasionais de seminários das disciplinas de Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPEs), em que há a exigência curricular de contato com professores presenciais e com a realidade de uma sala de aula no papel de docente pré-serviço, com o olhar de um professor em formação.

Com o tutor presencial, ocorre a interação “face a face” no polo, no entanto, este não ministra aulas, nem elabora material didático. Sua função frente aos discentes concentra-se em aplicar provas e dar suporte, bem como esclarecer dúvidas de cunho tecnológico e acadêmico (contingenciadas pela estrutura de um curso a distância).

Mesmo que o primeiro contato dos alunos com a situação presencial de ensino seja pela observação nas situações de estágios e encontros presenciais, isto desperta em muitos graduandos um princípio concreto de identidade profissional, próximo ao que é esperado como forma presencial de exercício da profissão. Tais momentos propiciariam aos graduandos um contexto escolar mais próximo do que irão enfrentar ao se graduarem, sendo oportunidades de aliar o que se viu teoricamente no contexto a distância ao longo da observação do exercício da docência nos moldes tradicionais.

Na modalidade de EaD, os alunos não se constituem como meros receptores do conhecimento ministrado, como ocorre geralmente no âmbito de ensino presencial tradicional. Estes se tornam pesquisadores e construtores do conhecimento pelo modo como os conteúdos são disponibilizados, por meio de módulos periódicos em que o estudante tem determinada quantidade de tarefas, envolvendo a interação com os professores, com os tutores e com os demais colegas.

Além disso, no contexto a distância de formação de professores, como não há aulas expositivas, nos moldes tradicionais, e como as disciplinas são divididas em módulos, com materiais e atividades que norteiam a busca e construção do conhecimento, não há interação imediata entre os pares, já que uma turma se distancia tanto no que se refere ao espaço quanto ao tempo (visto que cada aluno acessará o AVA em determinado momento do dia).

O formato de aula no contexto a distância diferencia-se do presencial, pois, além da quantidade restrita de contato que os discentes têm com os docentes, este se dá por meio de videoaulas ou web conferências, meios que tornam a relação professor-aluno

distanciada, já que o contato entre as partes se dá de maneira gravada e editada, inclusive com *scripts* e com o uso de *teleprompter*¹⁷. Tais procedimentos impedem situações espontâneas do processo de ensino e aprendizado, como por exemplo: comentários entre os alunos, digressões do professor e atos falhos presentes no contexto presencial de ensino.

Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem no contexto a distância pode se tornar basicamente conteudista, pela ênfase dada à formulação de material e ao estudo do conteúdo estabelecido, e por não estar pautado nas relações presentes no contexto de sala de aula, visto que o ambiente de aprendizagem é virtual e cada participante irá, a seu tempo, interagir nele.

Para Parreiras,

[a] interação face a face difere claramente das interações mediadas por computador. Estas tendem a ser predominantemente escritas e assíncronas, isto é, pode haver intervalos de minutos, horas e até dias entre uma mensagem e a sua resposta. É notória a superioridade da interação sincrônica para a produção de discurso com padrões semelhantes à interação face a face para a aprendizagem de línguas. Contudo, entendo que a possibilidade de reflexão proporcionada pelas interações assíncronas pode ser mais eficaz que as interações sincrônicas para a aprendizagem de outros conhecimentos, devido à flexibilidade que os aprendizes têm de ponderar as mensagens recebidas e as suas produções próprias, de transformarem os seus *input* em mensagens sob a forma de comentários, respostas e/ou questionamentos, além da facilidade com que os registros das interações podem ser acessados sempre que o aprendiz sentir necessidade de retomar ou revisar um tópico qualquer discutido anteriormente (PARREIRAS, 2010, p. 211).

Para a licenciatura, cujo foco é a formação de professores, o espaço para a constituição do sujeito professor que irá atuar depois de graduado na modalidade presencial merece problematização, pois, da maneira como são estruturados os cursos a distância, os processos de troca de experiência não são pautados pela espontaneidade, quando da interação entre docente e discentes presentes no mesmo tempo e espaço e pelos modelos que podem surgir de interações desta natureza.

Com relação à expressão “face a face”, esta nos provocou reflexões ao longo do percurso de produção deste trabalho. Muitos autores, como é o caso de Parreiras, acima

¹⁷ Segundo a Wikipedia: “Um **teleprompter** ou **teleponto** é um equipamento acoplado às câmeras de vídeo que exibe o texto a ser lido pelo apresentador. É a forma mais eficiente de exibir textos para apresentadores, especialmente em segmentos longos”. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Teleprompter>. Acesso em: 05 de março de 2019.

citado, usam o termo “face a face” para se referir às interações presenciais. Entretanto, podemos pôr em discussão o termo pelo fato de que, em interações virtuais em que ambos os usuários fazem uso, em tempo real, de uma webcam (como no caso de ligações via WhatsApp, conversas via Skype ou Hangout), pode-se considerar que há interação face a face, a partir da qual os envolvidos podem perceber expressões faciais e até mesmo corporais. Além disso, essas interações são síncronas e mediadas por smartphone e/ou computador. Logo, acreditamos que essa expressão possa ser problematizada, já que pode ser usada tanto para se referir a interações diretas em contextos presenciais quanto a interações síncronas (mediadas por uma webcam) em contextos virtuais.

Com relação ao modelo de EaD, este referenda o ensino em forma de seminário, em produção de material para avaliação e notas e cumprimento de tarefas, e a interação se dá midiaticamente. Pensando no PARFOR, que foi criado a partir de uma política pública que fez parte da história da formação a distância de professores leigos, podemos dizer que o referido programa teve como enfoque a formação de docentes para quem o acesso na modalidade presencial era restrito por questões financeiras, de tempo, ou por fatores de ordem geopolítica. Deste modo, a oferta de licenciaturas necessitava de uma expansão para além dos muros da universidade, visto que muitos professores leigos não tinham condições de cursar presencialmente uma licenciatura.

Por ser um contexto de formação em ampla expansão, julgamos ser necessária a reflexão acerca de seu funcionamento. Assim, segundo Mugnol,

[a]pesar do progresso recente da educação a distância, muitos dos seus principais pontos estratégicos ainda não foram discutidos com a profundidade necessária. Pode-se destacar como pontos ainda controversos na EAD, os seus objetivos, a forma de transmissão, os provedores da tecnologia, a população-alvo dos cursos ofertados, a formação e organização dos projetos pedagógicos, os métodos de avaliação de aprendizagem, entre tantos outros. São também carentes de regulamentação o sistema de acompanhamento do aprendizado dos alunos, a formação dos professores, as diferentes metodologias utilizadas, a avaliação do resultado do processo de ensino aprendizagem, os critérios de credenciamento de novas instituições e autorização de novos cursos, entre outros (MUGNOL, 2009, p, 337).

Por conseguinte, acreditamos ser importante o estudo de tal contexto, já que a expansão da formação de professores na modalidade a distância vem tendo sua atenção voltada para alunos licenciandos que se dedicam a se constituírem como professores de

línguas e que também poderão atuar em contextos presenciais dos níveis Fundamental e Médio e Superior.

CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, abordaremos as questões referentes à metodologia adotada na pesquisa, circunstanciando-a nas seguintes etapas: *Natureza da pesquisa; Contexto da pesquisa; Descrição dos participantes da pesquisa; Descrição dos instrumentos para a coleta de dados e montagem do corpus; Procedimentos para a coleta de dados; Procedimentos para a transcrição dos dados e Procedimentos para a análise de dados.*

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa toma por base um paradigma de natureza qualitativo-interpretativista. Segundo Saccoll (2009), o referido paradigma é um dos principais em oposição ao positivista. A autora observa que a chamada “ontologia interpretativista” não julga determinada realidade nem numa totalidade objetiva, nem tampouco totalmente subjetiva, sendo, então, considerada de interação sujeito-objeto. Assim, a autora destaca que “existe uma interação entre as características de um determinado objeto e entre a compreensão que os seres humanos criam a respeito desse objeto, socialmente, por meio da intersubjetividade” (SACCOL, 2009, p. 264).

A autora (2009) também afirma que, no paradigma Interpretativista, evidencia-se a relevância de significados subjetivos e sociopolíticos e também aqueles presentes no ato de as pessoas constantemente ressignificarem sua realidade. A realidade, para a autora, não se configura como algo inato, pronto e postulado, mas fruto de interações sociais. Ao considerar a realidade resultante de interações na sociedade Saccoll (2009) afirma que, ao propor um estudo empírico para determinado fenômeno pelo viés do Paradigma Interpretativista, categorizações postuladas são evitadas.

Nossa escolha por este paradigma de pesquisa ocorreu pelo fato de esta ter por base de dados as reflexões dos discentes egressos de um curso de Letras na modalidade de EaD acerca de suas experiências enquanto graduandos matriculados em uma universidade federal, porém, com estudos centrados em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Deste modo, fizemos nossa análise a partir das reflexões dos egressos, cuja materialidade linguística se deu na modalidade escrita, a partir de um questionário de entrevista semi-estruturada. Não é nosso intuito categorizar tais egressos em matrizes

pré-definidas, desconsiderando suas reflexões, representações construídas e identificações.

Com relação à natureza qualitativa da pesquisa, Celani (2005, p.106) afirma que esse paradigma “[...] particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte”. E a autora completa afirmando que há, no referido paradigma, o cuidado com o conhecimento produzido, com a apreensão dos significados, com a qualidade dos dados, tendo como características "a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder" (CELANI, 2005, p.106).

Ainda sobre o paradigma interpretativista, Saccoll afirma o seguinte:

[...] ainda que os métodos de pesquisa interpretativistas não sejam rigidamente estruturados ou obedeçam aos mesmos critérios de qualidade da pesquisa quantitativa, não significa que os estudos dentro desse paradigma não tenham diversos critérios metodológicos a seguir. Embora não siga a mesma lógica de validade e confiabilidade estatística discutida na seção anterior em relação ao paradigma positivista, uma pesquisa Interpretativista é uma tarefa desafiadora, pois exige uma considerável preparação por parte do pesquisador, e uma série de princípios a serem atendidos visando a garantir sua seriedade, profundidade e robustez (SACCOL, 2009, p. 265).

Assim, para o paradigma qualitativo-interpretativista, o que interessa não são as quantificações, mas a interpretação dos dados coletados.

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa ocorreu em uma universidade federal de Minas Gerais, em um curso de licenciatura em Letras/Espanhol, na modalidade a distância, oferecido no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). A língua que essa licenciatura em Letras ofereceu não foi o principal foco de nossa pesquisa, visto que analisamos aspectos da constituição identitária do professor formado e não o ensino de línguas em si. Desta maneira, acreditamos que possíveis reflexões surgidas nas análises acerca do contexto de formação de professores em Língua Espanhola também servirão para o âmbito de formação docente em outras línguas estrangeiras.

3.2.1 A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e sua legislação

O conceito da universidade aberta, segundo Belloni (2009), caracteriza-se pelo alcance de atuação nacional, bem como pela autonomia institucional, a partir de recursos financeiros independentes “(públicos e próprios)”, e com capacidade para expedir seus próprios diplomas.

Ainda de acordo com a autora, universidades abertas seguem uma concepção “fordista”, já que “estão baseados na produção de um número relativamente pequeno de unidades de cursos utilizando ‘blocos multimeios’ de materiais, cuja produção exige um volume relativamente importante de investimento em recursos humanos qualificados, recursos financeiros e técnicos” (BELLONI, 2009, p. 92-93). Para ela, as universidades abertas são viáveis, pois abarcam um vasto corpo discente, a baixo custo por aluno. A autora afirma ainda que as universidades abertas priorizam a oferta de cursos de graduação que não exijam “treinamento prático específico ou pesquisas em laboratórios” (p. 93). Há também a oferta de cursos de pós-graduação, porém, em menor escala. Deste modo, são comuns nessas universidades abertas cursos como: Letras, Gestão, Economia, com enfoque na formação de professores.

Quanto ao contexto brasileiro, Mattar (2011) afirma que a UAB se destaca na história da educação brasileira recente. No entanto, o autor alega que o nome dado à Universidade Aberta do Brasil é equivocado “porque não se trata de uma universidade, (mas de um consórcio de instituições de ensino superior públicas), nem é aberta, ou seja, com acesso a qualquer um (é necessário fazer exames de seleção)” (MATTAR, 2011, p. 70).

Mattar (2011) pontua também que o objetivo da UAB é, por meio da modalidade de EaD, ampliar e interiorizar a educação superior no Brasil para professores leigos (ou seja, aqueles atuantes na educação básica, mas que não possuem diploma de ensino superior). A Universidade Aberta do Brasil, segundo o autor, busca também oferecer formação continuada a docentes que já concluíram a graduação e cursos diversos a gestores e demais profissionais atuantes na rede pública de educação básica, ampliando o sistema de oferta de graduação na modalidade de EaD, promovendo, assim, a diminuição das disparidades no que se refere à viabilização da educação superior no país. Em relação aos polos de apoio, o autor afirma que, neles, podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas que possibilitam aos discentes o contato com os tutores presenciais, professores, biblioteca e laboratórios necessários à cada curso.

Dentre os laboratórios, destacamos os de informática, já que muitos alunos, ainda habituados com a interação do contexto presencial, recorrem ao laboratório de informática do polo para realizar suas atividades no AVA, mas também para, ao mesmo tempo, ter contato presencial com os tutores.

A partir dessa estrutura, Mattar (2011) ressalta que o objetivo da UAB “é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade” (MATTAR, 2011, p.71), sendo de suma importância ao programa a formulação de metodologias para atuação, por exemplo, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação ambiental, educação voltada às questões étnico-raciais, de gênero, dentre outras.

As reflexões de Mattar sobre a UAB culminam na afirmação de que se trata de um sistema de universidades públicas integradas que buscam oferecer educação em nível superior a distância a quem não tem condições de cursar uma graduação na modalidade presencial, prioritariamente para professores da educação básica, além de dirigentes, gestores e demais trabalhadores atuantes no contexto educacional de ensino.

Sobre a legislação que regulamenta e autoriza o funcionamento da UAB, Mattar (2011) afirma que o referido sistema foi instituído por meio do Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006¹⁸. A partir da afirmação do autor, buscamos o referido decreto que estabelece o seguinte:

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

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006, p. 1).

¹⁸ O Decreto está disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/decreto5800.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

No entanto, mesmo com o decreto instituído, a Universidade Aberta do Brasil só foi implementada em 18 de agosto de 2009, com a Portaria nº 803,¹⁹ que prevê o seguinte:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no Decreto no 5.773, de 2006, e considerando as metas traçadas pelo compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto nº 6.094, de 2007, o disposto no Decreto nº 6.755, de 2009, que trata da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e a política de integrar Programas de formação de professores, resolve

Artº 1º Implementar o Sistema UAB - Universidade Aberta do Brasil com pólos de apoio presencial oriundos do Programa Pró- Licenciatura, nos municípios listados no anexo I.

Art. 2º A execução do disposto no artigo anterior fica condicionada à firmatura de Termo Compromisso, que prevê o plano de implantação do pólo e Acordo de Cooperação Técnica entre os partícipes. Os referidos documentos visam assegurar o pleno funcionamento do pólo e plenas condições de infraestrutura física e de recursos humanos, a serem garantidos pelo mantenedor do pólo, observadas as normas e os padrões de qualidade vigentes no Sistema UAB.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2006, p. 16).

Assim, como já apresentado anteriormente, podemos definir a UAB como um sistema cujo objetivo se pauta no crescimento da modalidade de ensino a distância, a fim de expandir a oferta de cursos de nível superior no país, bem como proporcionar a oportunidade de graduação às populações do interior do Brasil que, porventura, não têm acesso ao ensino superior público na modalidade presencial.

Segundo Rinaldi,

[a]tualmente o Sistema UAB conta com 104 instituições de ensino superior aptas a ofertar cursos a distância, sendo 56 universidades federais, 31 universidades estaduais e 17 institutos federais. Conforme dados recentes da DED/Capes, essas instituições ofertam mais de 600 cursos, entre graduação e pós-graduação, em territórios os mais diversos, em âmbito nacional e internacional. São mais de 170.000 alunos matriculados em seus cursos e mais de 16.500 bolsistas entre professores, tutores e outros profissionais ligados à manutenção do sistema. Passaram pelo sistema UAB aproximadamente 320.000 alunos. Dentre esses, 200.000 estão cursando e por volta de 120.000 são profissionais já formados nas mais diversas áreas, sendo licenciados, bacharéis, tecnólogos e especialistas atendendo aos quatro cantos do

¹⁹ A referida Portaria encontra-se disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Portaria.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2019.

país. A Secretaria de Educação a Distância (RINALDI, 2016, p. 460-461).

Assim sendo, cursos como de extensão, sequencial, licenciatura, bacharelado, tecnólogo, especialização, aperfeiçoamento ou formação pedagógica, são autorizados e viabilizados pelo sistema UAB. O discente, ao ingressar nesses cursos, torna-se vinculado à instituição de ensino superior onde o curso está sendo ofertado e, ao concluir-lo, recebe certificação oriunda dessa instituição e não da Universidade Aberta do Brasil que, com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino superior, funciona como uma articuladora entre as universidades públicas do país e esferas de poder municipal e estadual que oferecem a estrutura para os polos de apoio presencial.

No que tange aos cursos, não somente a certificação, mas também todo o corpo docente (e material produzido por este para o curso), coordenação e tutoria (esta última, na modalidade de bolsista da CAPES) estão vinculados à instituição de ensino superior.

No que se refere à oferta de cursos de Licenciatura em Letras pela a Universidade Aberta do Brasil²⁰, até maio de 2019, temos o seguinte panorama, no que se refere às universidades que sediaram os cursos:

- Letras/Português: UFRN, UNB, IFES, UPE, UFSM, UFPB, UESC, UFMA, UFC, IFAL, FUFSE, UFSC, UNEB, UFLA, UNIPAMPA, UEPA, UFPI, UESPI, UFPA, UFRPE, UFF, UNIMONTES, UNIR, UERN, UNIFAP e IFTM.
- Letras/Português e suas licenciaturas: UNICENTRO.
- Letras/Português e Espanhol: UEPG e UFMS.
- Letras/Português e Inglês: UEM.
- Letras/Língua Brasileira de Sinais: IFNMG.
- Letras/LIBRAS: UFPB e UNIOESTE.²¹
- Letras/Inglês: UFPI, FUFSE, UFU, UNEMAT, UESPI, UFC, UNEB e UNIFAP.
- Letras/Língua Inglesa: UFPB.
- Letras/Espanhol: UESPI, FUFSE, IFRR, UFC, UNEB, UFPEL, IFRN, UFPE e UNEMAT.

²⁰ Fonte: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml> (Disponível para consulta pública). Consulta feita em 19 de maio de 2019. Na busca do SISUAB, não constam cursos cujas turmas já se formaram; constam apenas cursos em andamento.

²¹ As nomenclaturas dadas aos cursos (“LIBRAS”, “Língua Brasileira de Sinais”, “Espanhol”, “Língua Espanhola”, “Inglês” e “Língua Inglesa”) constam desta maneira no SISUAB, assim como as respectivas instituições de ensino que os oferecem.

- Letras/Espanhol (Segunda Licenciatura): UENP²².
- Letras/Língua Espanhola: UFPB.
- Letras/Italiano: UFES.

Não podemos afirmar, com certeza, que só existem esses cursos de Letras ofertados pela UAB, contudo, estes foram os que encontramos em nossa busca, em relação a estas instituições no SISUAB.

3.2.2 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e sua legislação

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi lançado em 28 de maio de 2009 e surgiu da demanda emergencial de oferta de cursos superiores em licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica, visando oferecer cursos de licenciatura a docentes que atuam na rede pública de educação básica. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES, 2010), a exigência de formação docente em nível superior, motivação para implantação do PARFOR, é oriunda da lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), visando à melhoria da qualidade do ensino público nos níveis Fundamental e Médio. O referido plano oferece cursos de licenciatura e formação pedagógica nas modalidades presencial e a distância.

Tendo em vista que o curso investigado nesta pesquisa foi oferecido por meio do PARFOR, faz-se necessária a elucidação sobre ele, visto que os participantes da pesquisa foram egressos formados em uma licenciatura regida por este Plano Nacional.

O PARFOR foi instituído a partir de uma parceria entre a Capes, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as instituições de educação superior. O Plano foi criado

²² “A organização curricular está orientada pelo Parecer CNE/CP 02/2015, pela Resolução nº 02/2015 e pelas orientações das ‘Diretrizes curriculares da educação básica de língua portuguesa’ (PARANÁ, 2008) e do ‘Caderno de expectativas de aprendizagem’ (PARANÁ, 2012)”. Fonte: <https://uenp.edu.br/2012-05-15-14-01-11/309-administrativo-e-tecnico/ead/cursos-ead/ead-letras-espanhol/817-ead-letras-espanhol>. Acesso em 19 de maio de 2019. A consulta das referências bibliográficas dos quatro documentos em questão pode ser feita nas “Referências” deste trabalho.

visando satisfazer ao previsto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755²³, de 29 de janeiro de 2009 (CAPES, 2010) que diz:

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009, p. 6).

Neste sentido, o Plano foi instituído pela Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009²⁴ (BRASIL, 2009), que apresenta, em seu Artigo 4º, primeiro parágrafo, a Plataforma Freire e suas atribuições no Plano:

Art. 4º O Ministério da Educação manterá sistema eletrônico denominado "Plataforma Paulo Freire" com vistas a reunir informações e gerenciar a participação nos cursos de formação inicial e continuada voltados para profissionais do magistério das redes públicas da educação básica no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores.

§ 1º Os profissionais do magistério interessados em participar dos cursos deverão efetuar sua pré-inscrição por meio da "Plataforma Paulo Freire", indicando o curso pretendido e a Secretaria de Educação a que se encontra vinculado (BRASIL, 2009, p. 9).

Cabe ressaltar que a Plataforma Freire não se configura como Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os cursos da modalidade de EaD do PARFOR são disponibilizados no Moodle. A Plataforma Freire operacionaliza a gestão de cursos de formação de professores oferecidos pela CAPES, além de possuir o cadastro e oferecer a possibilidade de consulta de currículos de profissionais, pesquisadores ou estudantes que atuem na educação básica ou na formação de professores. A atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em fomento a programas de formação docente inicial e continuada é postulada no decreto de 2009.

²³ O Decreto pode ser acessado em: :

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2018. Tal documento oficial foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016, que pode ser acessado em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21518212/do1-2016-05-10-decreto-no-8-752-de-9-de-maio-de-2016-21518177. Acesso em 29 ago. 2019.

²⁴ A portaria pode ser acessada em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em 29/08/2019.

O Manual Operativo do PARFOR (2014)²⁵ contém todo o regimento do Plano, além de informações relevantes como: oferta de bolsas para cada uma das funções profissionais; atribuições do estado e município; dentre outras. Já o Relatório de Gestão do PARFOR (2013)²⁶ mostra com detalhes a estrutura, a história e as atribuições do plano. Dentre elas, podemos destacar que

[b]aseando-se nas orientações do inciso III do artigo 11 do Decreto 6.755/2009, o Parfor fomenta a oferta de turmas especiais em cursos regulares das IES, destinados, exclusivamente aos professores em exercício na rede pública de educação básica que:

- a) não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, queiram realizar curso na área/disciplina ou etapa em que atuam em sala de aula;
- b) atuem em área distinta da sua formação inicial;
- c) sejam graduados, mas não possuam grau em licenciatura (BRASIL, 2013, p. 27)²⁷.

A turma à qual os egressos participantes de nossa pesquisa pertenciam, inicialmente deveria ser formada por alunos sem a primeira licenciatura. Entretanto, como a oferta inicial não atingiu quórum suficiente para a formação de turma, abriu-se a possibilidade de ingresso no curso para quem já era formado em uma licenciatura e também para profissionais que não atuassem diretamente com a educação²⁸.

O ingresso no PARFOR ocorre por meio de concorrência às vagas nos cursos ofertados e divulgados pela Capes anualmente. Os professores ou interessados devem se cadastrar e se inscrever na Plataforma Freire. Devem também ser vinculados ao Educacenso, como docentes ou tradutores intérpretes de Libras na rede pública de educação básica, e a validação da pré-inscrição é feita pela Secretaria de Educação ou equivalente.

²⁵ O Manual pode ser acessado em:
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso em 29/08/2019

²⁶ O Relatório de Gestão pode ser acessado em:
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>. Acesso em 02 maio 2019.

²⁷ No Relatório de Gestão do PARFOR, na página 30, estão disponibilizadas todas as referências legais que referendam o Plano.

²⁸ A portaria nº 82, de 17 de abril de 2017 tem mais informações acerca do caráter legal do PARFOR:
http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20173502/do1-2017-04-20-portaria-n-82-de-17-de-abril-de-2017-20173369. Acesso em 11 out. 2019.

Sobre os resultados do PARFOR²⁹, desde 2009, de acordo com o site da CAPES (BRASIL, 2010), foram implantadas, até 2016, 2.903 turmas, com 103 instituições participantes e 510 municípios com turmas implantadas. Foram matriculados 94.727 alunos e, destes, 44.843 se formaram. Até 2017, 2315 turmas foram concluídas e, ~~no~~ de acordo com o último levantamento, de maio de 2018, estão em andamento 588 turmas, com 22506 alunos cursistas.

Os números que o programa apresenta são consideráveis, no que se refere à formação de professores no país e ao alcance nacional do PARFOR, porém, é preocupante observar que menos da metade dos matriculados conseguiu concluir a graduação. Em nossa vivência frente à tutoria presencial de uma licenciatura PARFOR, observamos como motivos principais à evasão dois pontos principais, a saber: o desinteresse dos discentes pelo curso (muitos tendo se matriculado por pressão da direção das escolas onde trabalham) e a dificuldade declarada que diversos alunos encontraram em se adaptar ao comprometimento necessário quanto às leituras e realização das atividades. Percebemos, na turma em que atuamos, que diversos estudantes tinham a ideia pré-concebida – e equivocada – de que EaD era sinônimo de um curso tão fácil, a ponto de não haver a necessidade de estudo ou leitura. Ao se depararem com uma graduação de leituras densas e atividades que requeriam estudo e dedicação ao curso, muitos desistiram.

Assim, é necessário também investigar os processos de formação desses professores que podem provavelmente atuar no ciclo básico de educação, visto que é um programa que objetiva formar profissionais que estarão diretamente ligados à melhoria da qualidade na educação nacional.

Pode-se dizer, portanto, que o PARFOR veio não somente para ampliar a oferta de formação em nível superior para professores leigos, mas para trazer novas perspectivas à educação, gerando profissionais capacitados para a área da educação, fomentando a formação continuada e, consequentemente, as pesquisas nas áreas de ensino, aprendizagem e formação de professores.

²⁹ Estes dados podem ser encontrados em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 15 set. 2019.

3.3 Descrição dos participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram 4 alunos egressos de uma turma de licenciatura na modalidade de EaD/PARFOR de um curso de Letras, oferecido por uma universidade federal de Minas Gerais.

Os critérios para a escolha dos alunos participantes voluntários foram:

- ser egresso do curso de licenciatura em Letras a distância na universidade em questão, na modalidade PARFOR;
- não ter tido vínculo formal (empregatício, ou de estudo) com a universidade em questão, na modalidade presencial, nem antes, nem durante, nem após o curso.

Após análise das respostas do questionário, que foi aplicado inicialmente com todos os egressos da turma que desejaram participar da pesquisa, foram escolhidos quatro voluntários que se encaixaram nos critérios acima descritos e que responderam as perguntas da entrevista semiestruturada. Julgamos ser este um número suficiente, uma vez que se trata de uma pesquisa de base qualitativo-interpretativista, inscrita num paradigma qualitativo. Além disso, um número maior de participantes em uma entrevista, representaria um volume muito grande de dados para serem transcritos e analisados de forma qualitativa e interpretativa.

Os alunos egressos foram solicitados a expressarem suas considerações sobre suas experiências na graduação (na modalidade a distância) e no atual contexto profissional, a fim de que pudéssemos compreender aspectos identitários do professor formado no contexto a distância, para atuar no ensino presencial, bem como suas percepções e seus sentimentos de pertencimento à instituição na qual já estiveram matriculados.³⁰

³⁰ Vale lembrar que quem cursa licenciatura na modalidade de EaD (seja PARFOR, ou não) obtém o mesmo diploma do aluno que cursou na modalidade presencial na mesma instituição de ensino, não havendo, no diploma, qualquer menção, ou referência, sobre o curso ter sido oferecido a distância.

3.4 Descrição dos instrumentos para a coleta de dados e montagem do *corpus*

Os dados para esta pesquisa foram coletados a partir da aplicação de um questionário e uma entrevista semiestruturada³¹, para cada um dos participantes acima descritos.

Assim, nosso *corpus* de estudo consiste na compilação das respostas dadas aos questionários aplicados, para a seleção dos participantes, bem como dos dizeres gravados e transcritos a partir das entrevistas semiestruturadas feitas com os participantes selecionados para a pesquisa.

3.5 Procedimentos para a coleta de dados

Primeiramente, encaminhamos o processo para análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Assim que o projeto foi aprovado, entramos em contato com os alunos egressos e possíveis participantes da pesquisa para efetivarmos o convite. Em seguida, enviamos os termos de consentimento livre e esclarecido para que pudessem ser assinados e devolvidos.

Fizemos a coleta do *corpus* na seguinte ordem:

- primeiro, enviamos, a toda a turma de egressos que aceitaram participar da pesquisa, os respectivos questionários que nos valeram como uma anamnese, para que pudéssemos conhecer mais detalhadamente o perfil dos alunos;
- em seguida, a partir das respostas dos questionários recebidos, fizemos a seleção dos alunos participantes, tomando por base os critérios previamente estabelecidos;
- após a seleção dos participantes, fizemos a entrevista semiestruturada com cada um deles. Foi enviado o roteiro de entrevista a cada um deles por e-mail e eles responderam oralmente e na ordem em que as questões apareciam. Tal arquivo de áudio nos foi enviado por e-mail. A entrevista

³¹ Os instrumentos (o questionário e o roteiro de entrevista semiestruturada) estão disponíveis na seção “Anexos” deste projeto.

foi de caráter semiestruturado, pois, caso ficássemos com dúvida em relação a alguma resposta dada, poderíamos entrar em contato com o(s) participante(s) para pedir esclarecimentos;

- reunimos as respostas obtidas, transcrevemos os áudios e demos início às análises.

3.6 Procedimentos para a transcrição de dados

Para a transcrição das entrevistas, não optamos por normas de transcrição mais elaboradas, pois nossas análises não tiveram como enfoque o estudo de silenciamentos, pausas, mudanças de entonação e outros aspectos fonológicos presentes. Nossa intenção nas análises foi de refletir acerca do conteúdo dos dizeres dos participantes, logo, em nosso contexto de pesquisa não seria produtiva, a transcrição de tais nuances da fala. Desta maneira, criamos uma norma simples, de modo a evidenciar os dizeres, para que fosse facilitada não só a nossa leitura, mas a compreensão dos leitores do trabalho. Não há por nós a sistematização na exatidão, por exemplo, do tempo de cada pausa, visto que este dado não é relevante para nossa pesquisa. A convenção por nós criada para este trabalho possui as seguintes marcas:

Denominação do símbolo	Símbolo	Descrição da função do símbolo na transcrição
Ponto final	.	Denota fim de uma oração ou reflexão feita pelo participante.
Vírgula	,	Denota pausas curtas na fala do participante.
Reticências	...	Denota pausas longas na fala do participante.
Reticências entre colchetes	[...]	Denota que um trecho foi suprimido por nós, ou seja, houve recorte de parte do excerto.
Palavras ou sílabas em caixa alta	ATENÇÃO	Denota que o participante enfatizou determinada palavra ou sílaba.

Quadro 01: Descrição dos símbolos convencionados por nós para a transcrição dos dizeres dos participantes.

Em nossas análises, a única marca de oralidade que nos chamou a atenção durante a análise foi a ênfase dada pelos participantes em algumas palavras ou sílabas. Tais ênfases foram bastante demarcadas pelos participantes em palavras consideradas por nós como "chave" para a compreensão de aspectos identitários revelados por eles e, principalmente, para nos ajudar a identificar as representações construídas acerca da

docência, da EaD e do ensino presencial. Por isso, usamos a caixa alta para marcar as ênfases e, deste modo, tornar a análise e posterior leitura mais acessível.

3.7 Procedimentos para a análise de dados

As respostas obtidas, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, foram dispostas em grupos que nos auxiliaram nas análises. Os grupos de análise tiveram por base as perguntas de pesquisa (presentes na introdução deste trabalho), e buscamos respondê-las a partir de excertos das entrevistas, sempre relacionando as análises, com base no referencial teórico por nós mobilizado. Tanto o questionário oferecido aos participantes, quanto o roteiro da entrevista semi-estruturada encontram-se na seção “Anexos” deste trabalho.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS

Como já foi descrito no capítulo metodológico, a análise e a discussão dos dados ocorreram a partir das perguntas de pesquisa, à luz dos preceitos teóricos da Pragmática e da Linguística Aplicada (no que tange à formação de professores), bem como nas teorias referentes à área de Educação a Distância. Além disso, buscamos, nos Estudos Culturais, os conceitos de representação e identidade.

Inicialmente, podemos retomar o que Oliveira (2010) afirma acerca da Pragmática. Segundo esse autor, ela tem como base os aspectos sociossemióticos da linguagem, podendo transparecer o funcionamento do comportamento social. Tendo estes preceitos por bases, nossas análises observarão, por meio dos excertos das falas dos Participantes, aspectos identitários e representações por eles construídas acerca da formação que obtiveram no contexto de ensino a distância.

Percebemos em nossas análises que, no âmbito da formação de professores, circulam imaginários que interferem na constituição identitária dos professores em formação. Um desses imaginários refere-se ao desejo, quando entram no curso, de que, ao final de sua formação, estarão “prontos” para atuar profissionalmente, tanto do ponto de vista metodológico, quanto em relação à proficiência nas quatro habilidades da língua alvo que irão ensinar. No entanto, durante a graduação, eles vivenciam o contrário, enfrentando inseguranças e incertezas e se sentindo despreparados, principalmente, com relação à proficiência linguística.

Nesse sentido, em meio ao ideal esperado da formação desse professor, pouco se ouve dele, de suas experiências anteriores ao curso e de seus anseios quanto à graduação. O agora docente graduado, que foi um professor em formação na modalidade de EaD, sente que, por vezes, foi um aluno sem voz durante o curso, visto que a modalidade a distância e a presencial são lugares enunciativos diferentes, logo as expectativas com relação a cada um deles são também diferentes.

Percebemos, então, que o graduando formado para ser professor geralmente não tem espaço (acadêmico ou profissional) para enunciar sobre suas vivências. Muitas vezes, suas experiências, vivências escolares (e até acadêmicas), vividas anteriormente ao curso de Letras em questão, foram desconsideradas, ainda que estas fizessem parte de sua constituição identitária docente.

Assim, muitos buscaram, por meio das respostas da entrevista semi-estruturada, dar voz às suas críticas, aos seus anseios e às suas expectativas não-correspondidas. Seus

dizeres funcionaram também como uma autoanálise sobre suas vivências como professores pré e até mesmo em serviço. Alguns dos participantes, por vezes, se desviaram das questões propostas na entrevista, mas trouxeram reflexões que nos auxiliaram na busca por respostas sobre os aspectos identitários do professor de língua estrangeira, em especial, aquele formado em contexto de EaD. Antes de darmos continuidade a este preâmbulo que antecede às análises, para este capítulo, retomaremos alguns pontos do Projeto Político Pedagógico que norteou a graduação que os Participantes cursaram. De início, observaremos o quadro de disciplinas da graduação em Letras a distância³², presente no referido Projeto Político Pedagógico (PPP). Nele, observamos que o curso conta com 315 horas de carga horária prática, distribuídas em 8 disciplinas. No entanto, carga horária prática não significa necessariamente encontros presenciais, ou mesmo práticas docentes ou discentes em sala de aula. A preparação dos portfólios dos PIPEs é feita em casa pelos alunos e é uma atividade contada como carga horária prática.

Disciplinas obrigatórias			
Disciplinas de Língua Espanhola, Linguística e Linguística Aplicada	CH Teórica	CH Prática	CH Total
1. Introdução aos estudos da Linguagem	60h		60h
2. Estudos do texto: coesão, coerência e tipologia integrada à Prática Educativa (PIPE 2)	60h	45h	105h
3. Latim: leitura e morfossintaxe	60		60
4. Estudos linguísticos em língua espanhola I – fonética e fonologia	60h	-	60h
5. Estudos linguísticos em língua espanhola II – morfossintaxe	60h	-	60h
6. Estudos linguísticos em língua espanhola III – morfossintaxe	60h	-	60h
7. Estudos linguísticos: estudos descritivos e linguística de corpus integrado à prática educativa (PIPE 3)	60h	30h	90h
8. Língua espanhola: introdução aos estudos sobre identidade	60h	-	60h
9. Linguística aplicada e ensino de línguas estrangeiras integrada à Prática Educativa (PIPE 5)	60h	45h	105h
10. Análise e elaboração de material didático para língua espanhola	60h	30h	90h
11. Língua Espanhola I: habilidades integradas com ênfase na Leitura integrada à Prática Educativa 1 (PIPE 1)	60h	45h	105h
12. Língua Espanhola II: habilidades integradas com ênfase na compreensão oral	60h	-	60h
13. Língua Espanhola III: habilidades integradas com ênfase na produção oral	60h	-	60h

³² Este quadro foi extraído do Projeto Político Pedagógico da graduação em Letras, cursada pelos participantes. Ele não se encontra online e, por esta razão, tivemos acesso a ele mediante pedido a um coordenador do referido curso. Não faremos qualquer registro de referência bibliográfica do referido projeto, pois isto identificaria a instituição pesquisada e, consequentemente, os participantes.

14. Língua Espanhola IV: habilidades integradas com ênfase na produção escrita integrada à Prática Educativa (PIPE 4)	60h	45h	105h
15. Língua espanhola: práticas discursivas do cotidiano	60h	-	60h
16. Língua espanhola: práticas discursivas da academia	60h	-	60h
17. Língua Espanhola: estudos descritivos e linguística de corpus integrado à prática educativa (PIPE 7)	60H	30H	90H
TOTAL DE DISCIPLINAS- 17	1020H	270H	1290H
Disciplinas optativas	CH Teórica	CH Prática	CH Total
18. Língua espanhola: introdução aos estudos sobre identidade	60h	-	60h
19. Língua espanhola: estudos em tradução	60h	-	60h
TOTAL DE DISCIPLINAS OPTATIVAS OFERECIDAS – 02	60h	-	60h
Disciplinas de Literatura e de Literaturas de Língua Espanhola	CH Teórica	CH Prática	CH Total
20. Leituras do texto literário	60h	-	60h
21. Estudos dos gêneros literários	60h	-	60h
22. Literaturas de expressão em língua espanhola I integrada à prática educativa (PIPE 6)	90h	45h	105h
23. Literaturas de expressão em língua espanhola II	90h	-	90h
24. Literaturas de expressão em língua espanhola III	90h	-	90h
TOTAL DE DISCIPLINAS - 05	360 H	45 H	405 H
Disciplinas de Formação Diferenciada	CH Teórica	CH Prática	CH Total
25. Introdução à Educação à distância	75h	-	75h
26. Educação e cidadania no mundo contemporâneo	60h	-	60h
27. Interdisciplinaridade e construção do saber	60h	-	60h
28. As novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) no ensino da língua espanhola	75h	-	75h
29. LIBRAS	60h	-	60h
TOTAL DE DISCIPLINAS – 05	330 h	0h	330 h
28 disciplinas - Total de horas	1740h	315h	2085h
<ul style="list-style-type: none"> • Total de (obrigatórias + optativas) oferecidas: 29 • Total disciplinas a serem cursadas no Núcleo de Formação Específica: 25 • Total de disciplinas obrigatórias a serem cursadas: 24 • Total de disciplinas optativas a serem cursadas: 01 			

Quadro 02: Quadro de disciplinas do curso de Letras cursado pelos participantes.

A partir da observação do Quadro de Disciplinas, refletimos sobre o quanto, para um aluno acostumado à modalidade presencial, tal estrutura de curso pode gerar estranhamento, desconfiança, ou mesmo o desejo de buscar contato presencial para se sentir mais ambientado à graduação, pelo fato de haver pouca interação presencial, à qual estavam acostumados. Observaremos, nas análises que se seguirão, que, ainda que o curso não previsse, em seu quadro de disciplinas, qualquer obrigatoriedade de o aluno se deslocar até a universidade para realizar atividades, a motivação em querer buscar

conhecimento pela via presencial configurou-se como mais uma oportunidade para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, bem como para a constituição de aspectos identitários docentes.

Desse modo, alunos graduandos do curso de licenciatura em Letras, na modalidade de EaD, pelo projeto PARFOR, dedicaram-se a uma formação a partir da qual eles se constituíram como professores de língua estrangeira que atuarão em contextos presenciais dos níveis Fundamental, Médio e Superior. Entretanto, tal processo se deu no interior do AVA, fora da sala de aula presencial, lugar este de referência da prática docente para a qual estavam se formando, já que provavelmente atuariam como professores do contexto presencial. Vale ressaltar que o contato que esses alunos têm com a figura de professor, nesse contexto, restringiu-se ao ambiente virtual, no caso, em interações via Moodle, sendo o tutor a distância seu instrutor quanto aos conteúdos nos momentos de aprendizagem no AVA.

Há, nesse ponto, uma problemática inicial no processo de construção identitária, a partir do momento em que uma das formas de processo de identificação com a profissão docente na licenciatura se daria por meio da observação de práticas dos professores. No caso dos participantes, ex-alunos de uma graduação na modalidade a distância, a interação com os professores descentraliza-se, perpassando também os tutores, e se dá exclusivamente no ambiente virtual, por meio de troca de e-mails, mensagens nos fóruns, *chats*, web conferências e videoaulas, sem ser oportunizado o contato e a vivência na relação professor-aluno nos moldes tradicionais presenciais, em interações face a face que sejam síncronas. Isso poderia gerar no discente uma possível lacuna em sua formação, pois acredita-se que a prática docente advinda da interação presencial desperte no licenciando um referencial profissional docente que poderia se agregar ao conhecimento técnico obtido na graduação. No entanto, percebemos que o pouco contato com os docentes do curso não trouxe prejuízos com relação aos aspectos identitários de professor presencial, como mostrarão, com mais detalhes, as análises e as discussões que se seguem.

O perfil que pudemos traçar dos alunos participantes, a partir do questionário inicial, mostra que parte deles já atuava como professor anteriormente ao PARFOR no corpo pedagógico de escolas; um atuava como professor de língua inglesa, no ensino regular da rede pública e os outros três participantes tinham perfis distintos, a saber, um já era professor particular de língua espanhola, a mesma língua de sua habilitação na graduação a distância da modalidade PARFOR, o outro trabalhava como prestador de

serviços em uma rede de bancos e o outro participante atuava na Educação Infantil da Rede Municipal.

Assim, percebemos que, de fato, o objetivo inicial do PARFOR, de formar apenas professores leigos, foi ampliado para demais interessados em cursar uma licenciatura a distância, mesmo sem estar atuando diretamente na educação pública. Perceberemos, durante as análises, que tal ampliação do perfil de ingressante no PARFOR despertou, em quem antes não era professor (ou mesmo não era professor de línguas em escola regular), o interesse tanto pela docência, quanto pela ampliação de seus nichos profissionais de educação. Dois dos participantes já possuíam um título de graduação (em Letras, porém licenciado em outra língua) e os outros dois haviam começado a cursar graduações, mas não haviam concluído. Nenhum dos entrevistados adquiriu vínculo empregatício com a instituição de ensino superior à qual estavam vinculados durante a graduação. Apenas um dos participantes afirmou que cursava, naquele momento, Pedagogia na modalidade de EaD pela mesma instituição de ensino superior.

Vale ressaltar que todos os participantes desta pesquisa são alunos participantes de um curso de Letras/Espanhol a distância, na modalidade PARFOR, oferecido no sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). E acreditamos que, mesmo sendo o curso em questão para formação de professores de Espanhol, as discussões aqui propostas, em geral, valem para a formação docente em outras línguas, pois nossas discussões centram-se na questão da formação de professores de línguas oferecida no contexto a distância, para professores que, provavelmente atuarão no contexto presencial de ensino.

A seguir, apresentamos as análises realizadas a partir das respostas coletadas durante as entrevistas semi-estruturadas, contemplando cada uma das perguntas de pesquisa propostas no início deste trabalho.

Análise a partir das perguntas de pesquisa

As análises feitas a partir do *corpus* coletado foram organizadas e desenvolvidas, de forma a responder as quatro perguntas de pesquisa, elencadas na introdução deste trabalho. Estas perguntas que nortearam nossa pesquisa estão novamente expressas ao início de cada seção da presente análise que se segue.

Tais perguntas referem-se a questões como: aspectos da formação identitária docente, sentimento de pertencimento à instituição de ensino superior, identificação com a docência presencial e constituição das representações acerca do que é ser professor nas modalidades presencial e a distância. Desta maneira, apresentaremos trechos das entrevistas semi-estruturadas concedidas pelos quatro participantes, cujo roteiro encontra-se nos Apêndices deste trabalho, para que sejam por nós analisados, propondo reflexões acerca de cada uma das perguntas de pesquisa.

Pergunta número 1: O que pode ser percebido em relação aos aspectos identitários do professor de língua estrangeira formado em um curso de licenciatura em Letras oferecido no contexto de EaD?

Em relação à primeira pergunta de pesquisa, percebemos, a partir dos dizeres de dois dos quatro participantes, que a questão identitária do professor de língua estrangeira, (neste caso, já formado) em um curso de Letras a distância, está ligada diretamente à proficiência oral na língua para a qual se tornou licenciado.

O que percebemos nas falas dos participantes foi um incômodo bastante grande com relação ao fato de que, após a conclusão do curso, muitos de seus colegas não conseguiram se tornar proficientes – com relação aos aspectos de oralidade – na língua estrangeira para a qual foram formados para lecionar. Notamos tal incômodo nas falas dos participantes, conforme veremos a seguir.

Segundo o Participante 1,

Excerto 01: É... um outro ponto que eu acho desfavorável é que o aluno, ele não tem a possibilidade de praticar a língua... É... na qual ele está se formando... de forma realmente efetiva e verdadeira. É... eu posso afirmar com total segurança de que NESSE CURSO que nós fizemos... É... Só... falavam aqueles que já... conheciam a língua. E... isso me parece muito estranho. Por exemplo, num curso de Medicina, o aluno entra sem saber nada e se ele escolhe ser cirurgião plástico ou... não sei, qualquer outro tipo de... coisa que ele faça, ele sai dali, depois de ter feito algumas residências, é claro, e se ele escolheu ser cirurgião plástico, ELE OPERA. Agora, o aluno de inglês ou de espanhol, infelizmente, hoje em dia, não sai de um curso, de nível superior falando a língua. A menos que ele busque um curso de idiomas FORA da Universidade, o que na minha opinião, assim, me parece muito assim... contra-producente... não deveria ser assim.
(PARTICIPANTE 1)

Esse participante traz discussões bastante relevantes ao nosso contexto de pesquisa, visto que suas percepções são, em geral, compartilhadas com outros alunos de cursos de Letras, que têm a impressão de que, do ponto de vista da proficiência linguística, eles estão aquém do nível desejável. Quando o participante afirma que o aluno não tem a possibilidade dentro do curso a distância de praticar a língua de maneira efetiva e verdadeira, ele desconsidera a proficiência nas demais habilidades (principalmente escrita e leitura) e se preocupa apenas com o fato de os colegas não terem saído da graduação com a desejada desenvoltura no que se refere à fala, ou à oralidade. Ao fazer uma analogia com médicos que, segundo sua análise, saem aptos a operar, enquanto os professores de línguas estrangeiras não conseguem um nível de proficiência satisfatório ao se formarem, ele atribui o problema à modalidade de ensino a distância, quando este, na verdade, é um problema percebido também por alunos de cursos de Letras da modalidade presencial.

Pinto (2017) retoma Austin para afirmar que, pelo fato de a linguagem ser ação, a representação (que se manifesta na e pela via da linguagem) jamais é neutra. A partir dessa reflexão, percebemos, que o participante em questão constrói uma representação do aluno formado a distância que recebe uma certificação de licenciatura que o autoriza a ministrar aulas, porém sem proficiência oral suficiente na língua alvo para tal. Assim, para ele, não basta cursar uma graduação e obter uma habilitação em Letras, para ser professor de língua estrangeira. E esta representação construída não é meramente declarativa. Demonstra o desejo que o discente tem de, por meio de seus dizeres (enunciados que são, na verdade, performativos), não simplesmente “descrever” o contexto em que foi formado, mas de reivindicar algo, sugerindo que a formação do graduando para as próximas turmas a serem abertas seja repensada. Isto fica ainda mais claro para nós, quando o participante termina sua resposta enunciando que “não deveria ser assim” (referindo-se ao graduando que sai habilitado, mas sem proficiência na modalidade oral da língua).

Se não há a aquisição da proficiência oral na língua alvo, mesmo que se obtenha o diploma, este não é suficiente para que o graduando se sinta preparado a exercer a docência. A certificação de licenciado habilita e autoriza o professor formado a ministrar aulas da língua alvo, mesmo que este – agora profissional – não seja proficiente na oralidade. Isto se configura como uma questão a ser repensada, pois temos muitos professores licenciados, porém, não proficientes quanto a falar a língua alvo e que, se candidatam a vagas de professor nos sistemas público e privado, o que, se não corrigido

em formações continuadas após a graduação, pode ser um elemento lacunar na formação dos alunos.

A reflexão do Participante 1, com relação à lacuna que alguns alunos apresentaram em não dominarem a língua alvo na modalidade oral, é válida no sentido de alertar para uma problematização acerca do objetivo principal do PARFOR de oferecer formação superior a professores leigos atuantes na rede pública de ensino. Tal formação não deve se resumir à oportunidade de se habilitar em uma licenciatura, mas à preocupação – no caso do professor de língua estrangeira – em proporcionar, durante a graduação, que este aluno se constitua identitariamente como professor apto, proficiente, nas quatro habilidades, na língua alvo que irá ministrar, após formado. Logo, o diploma, do ponto de vista da formalidade, habilitaria o graduado a dar aula naquela língua alvo da licenciatura, mas esta certificação não dá ao aluno a segurança que ele precisa, nem a aptidão linguística necessária para que ele atue como docente em língua estrangeira.

Essa problemática com relação ao não-desenvolvimento da habilidade de fala da língua alvo, durante o curso de Letras não se restringe ao contexto de EaD. É também uma questão presente no âmbito de formação presencial e, ainda que muitos professores dos cursos de Letras defendam não ser o objetivo maior da graduação ensinar língua estrangeira, acreditamos que são necessárias maiores discussões sobre esta questão. Vale ressaltar aqui que este é um processo que, como uma via de mão dupla, requer a participação e o comprometimento tanto dos docentes quanto dos discentes. Assim, da mesma forma que os cursos de graduação precisam se comprometer, por meio de seus docentes, a garantir minimamente a proficiência do aluno na língua alvo, nas quatro habilidades, também o corpo discente do curso precisa se comprometer e se engajar no estudo dessa língua.

Assim, percebemos, nas falas dos participantes, sobretudo na comparação feita no Excerto 1 ao curso de Medicina, que há, mesmo entre aqueles que eram proficientes na língua alvo, antes da graduação, uma expectativa de formação linguística durante o curso que não ocorreu na totalidade, sendo sentida a defasagem, sobretudo, na parte oral.

Por outro lado, percebemos também uma restrição do Participante 1 acerca do que vem a ser proficiência. Fica claro para nós que, para ele, um egresso proficiente é aquele que, basicamente, fala (e consequentemente, comprehende) a língua alvo. Seria, portanto, desconsideradas as habilidades de leitura e escrita. Acreditamos que tal parâmetro precisa ser discutido, visto que é uma constante não só nos cursos de Letras, mas em institutos de idiomas que, muitas vezes, buscam o que, para eles seria o “falante ideal; aquele que fale

como um nativo” (ou mesmo um nativo), sem considerar, por exemplo, as demais competências linguísticas, ou mesmo aspectos teórico-metodológicos de como se ensinar uma língua.

Cabe levantar aqui um outro ponto relacionado a essa questão: o que se entende por “proficiência” ou por “ser proficiente numa língua estrangeira”? Esta questão da proficiência, geralmente, está diretamente ligada ao construto “vendido”, por aqueles que ditam o cânone, e “comprado”, tanto por professores quanto pela sociedade como um todo, de que, para ser proficiente numa língua estrangeira, é preciso falar como o “nativo”, o que quer que isto signifique hoje, neste mundo globalizado. Um dos efeitos danosos deste construto tem sido a baixa autoestima dos professores não nativos de línguas estrangeiras, que são cobrados o tempo todo por não falarem a tão propalada variedade canônica da língua estrangeira para a qual estão se formando (RAJAGOPALAN, 2005; 2012; ZAIDAN, 2013). Isto faz com eles se sintam sempre pouco proficientes; nunca sentem que estão bem preparados. Deste modo, voltando ao contexto da pesquisa, observamos que o Participante 1 não deixa transparecer a cobrança de que o aluno saia falando como um nativo, entretanto, a exigência quanto ao desenvolvimento da habilidade de fala em detrimento das demais competências prevalece.

Assim, sobre o contexto do ensino a distância, Silva (2017) afirma que o professor na EaD se faz presente na vida do aluno por meio do material didático, das mídias e das tecnologias para comunicação, sendo estes recursos mais importantes nesse contexto do que no ensino presencial. Pensando nisso, percebemos, no trecho acima, que há uma expectativa, por parte do graduando, quanto à formação linguística que ele irá obter dentro do curso, por se tratar justamente do conteúdo que o docente graduado irá ministrar em suas aulas. Deste modo, a apresentação de aspectos metodológicos, bem como a reflexão acerca dos processos de ensino e aprendizagem são elementos essenciais na formação do professor (sobre as quais, inclusive, discutiremos ainda nesta seção), porém, acreditamos ser necessário repensar como os meios didáticos elencados por Silva (2017) podem servir também para interações utilizando a língua alvo. Assim, acreditamos que seja necessário repensar e discutir sobre a abordagem da língua alvo no interior dos cursos de Letras.

Não estamos aqui afirmando que não haja disciplinas voltadas ao estudo de aspectos da língua alvo, pois vimos, no Quadro de Disciplinas do curso em questão, que há diversas disciplinas que tratam de aspectos linguísticos da Língua Espanhola. Inclusive, observamos que há 480 horas de carga horária no curso, voltadas para o estudo de aspectos linguísticos e discursivos da referida língua para a qual os participantes se

formaram professores. Há também uma disciplina voltada para as questões identitárias da língua. No entanto, notamos que os participantes entrevistados não se identificaram com a maneira pela qual essas questões são abordadas no curso. Faz-se necessário esclarecer aqui que não acreditamos ser necessária uma reformulação total do currículo, adaptando-o de tal forma que ele servisse como um curso de idiomas. Repensar os currículos dos cursos de Letras já é uma prática recorrente, afinal, se os professores estão em constante processo de identificação, reflexão, aprendizado e, consequentemente, ressignificação de suas práticas, as licenciaturas nas quais são formados também precisam estar em constante processo de revisão curricular. No entanto, não queremos defender aqui que a graduação se tornará um instituto de idiomas, pois mesmo que o Participante 1 (assim como os demais que veremos a seguir) não tenha mencionado a importância dos aspectos teórico-metodológicos na formação docente, não se pode negar seu inestimável valor.

Inclusive, cabe refletirmos sobre como muitos cursos de idiomas contratam profissionais sem qualquer formação acadêmica em Letras (e, muitas vezes, sem nenhuma didática), primando apenas pelo “falar como um nativo”. Este cenário, tão comum (e que inclusive transparece na fala do Participante 1) nos leva a refletir sobre a necessidade de se fortalecer, no interior da licenciatura em Letras, um currículo que alie a formação teórico-metodológica e o desenvolvimento das quatro habilidades na língua alvo.

Por isso, concordamos com o participante quando afirma que é necessário haver no interior da universidade (seja presencial ou a distância) a formação docente, nos cursos de Letras, não só relacionada aos aspectos teórico-metodológicos, mas também de aprendizagem da língua alvo. Todavia, é necessário, ainda na graduação em Letras, reforçar nos alunos que é falacioso pensar que um estrangeiro alcançará o falar de um nativo. Também é preciso que eles saiam cientes do curso sobre o fato de que não é necessário falar como um nativo para se comunicar (e para ensinar a língua) e que, assim como a formação teórico-metodológica é um contínuo que se estenderá para além da graduação, o desenvolvimento da proficiência na língua alvo também deve ser tratado da mesma forma. Ou seja, o ensino da língua alvo durante o curso não garante o nível de proficiência esperado por eles ao final da graduação, pois o aprendizado da língua alvo é de responsabilidade também do aluno e deve ser desenvolvido continuamente, mesmo depois da graduação. Tal fato pode ser comprovado, se observarmos novamente o Quadro de Disciplinas do curso e percebermos que, mesmo com uma carga horária de 480 horas voltadas à Língua Espanhola, os participantes afirmam que há colegas que se formaram

sem ter o mínimo de conhecimento sobre o idioma, o que, teoricamente, seria impossível, visto que é fato que cursaram disciplinas de ensino da língua-alvo. Porém, como já dissemos, expor um discente a determinado conteúdo não é garantia de aprendizagem, pois são diversos os fatores (inclusive de identificação com a língua) que impedem a aquisição, bem como a fluência, de uma língua estrangeira. Mas, mesmo com a não-garantia de aprendizado por parte dos graduandos, faz-se necessário ofertar a possibilidade de aprendizado, inclusive, por meio da avaliação desses alunos, buscando identificar dificuldades e possíveis “entraves” quanto ao estudo da língua, para que os alunos não saiam – mesmo com a oportunidade de aprendizado do idioma – sem saber o básico das quatro habilidades.

Dessa maneira, ampliar a possibilidade de uso da língua-alvo nas interações durante o curso, na modalidade oral, no nosso entender, poderia ser uma primeira iniciativa para atender às expectativas de alguns alunos de interagir por meio da fala em espanhol durante o curso. Isto, por si só, talvez não garanta a proficiência, tal como idealizada por eles, mas pode significar a oportunidade que muitos só terão ali, no contexto de formação. Neste sentido, Almeida (2011) afirma que os professores da EaD devem incentivar os alunos a interagir nas discussões propostas, expressando suas opiniões, para que não se tornem alunos que só recebem conteúdo. Por conseguinte, ampliar o espaço de expressão do discente, por meio da fala na língua alvo também poderia ser, além de mais um espaço de reflexão sobre a formação docente, uma forma de diminuir a insegurança dos discentes quanto a sair do curso sem uma mínima habilidade de comunicação na língua que irão ensinar. Reiteramos que possa não ser suficiente para a formação de quem porventura não tenha conhecimento nenhum na língua alvo, mas pode se configurar como uma alternativa inicial.

Ainda com relação às reflexões do Participante 1 no Excerto 01, é interessante observarmos com mais atenção o parâmetro construído pelo graduado, segundo o qual, assim, como os médicos necessitam de formação continuada, depois de se graduarem, como internatos, residências e outros cursos e especialização e pós-graduações *Stricto Sensu*, para estar aptos a operar (e ao longo de suas carreiras, estão em constante atualização de técnicas e práticas), também no curso de Letras, o graduando sairá apenas com uma formação inicial. O Participante 1 deixa transparecer em sua fala que ele espera que, ao final do curso de graduação (neste caso, em Letras/Espanhol a distância), o professor saia formado de forma integral e completa, com práticas, convicções e nível de conhecimento linguístico (proficiente ou não) estáticos e acabados para a toda a vida

profissional. Ou seja, mesmo que pensemos em uma formação voltada para as questões metodológicas e para a oportunidade de o aluno se tornar proficiente na língua-alvo, é preciso ter em mente que o professor deverá sempre procurar se atualizar e aperfeiçoar seu aprendizado, mesmo depois de graduado, o que também vai envolver mudanças contínuas nos processos identitários e de identificação, tanto com a língua alvo quanto com a própria profissão de docente, tal como preconiza Hall (2006). Logo, nem o Participante 1, que afirma ter conhecimento da língua espanhola, está imune ao aprendizado da língua alvo e de novos aspectos linguísticos, visto que a língua é um organismo vivo, em constante transformação.

Outra questão que nos chamou a atenção nos dizeres do Participante 1 refere-se ao fato de ele julgar desfavorável que o aluno não tenha a possibilidade de praticar a língua no curso “de forma realmente efetiva e verdadeira”. Estando cientes de que se trata de um curso a distância, observamos que, para esse participante, a distância transacional no curso (Moore, 1993) não foi atenuada. Afinal, se ele afirma que não se pratica a língua de forma “efetiva e verdadeira” durante o curso, isto pode revelar lacunas nos processos de interação ocorridos na graduação, o que provocaria, então, a sensação de pouca ou nenhuma interação, essenciais para que se pratique uma língua, até por quem já seja proficiente. Por outro lado, é preciso questionar o que o participante entende por “forma realmente efetiva e verdadeira” de comunicação. Talvez ele não sinta, nas atividades propostas no curso, exemplos de interações genuínas. Ou, ainda, pode ser que ele entenda que, para serem “verdadeiras”, as interações deveria ocorrer apenas em ambientes presenciais, o que revelaria problemas conceituais sobre a EaD que, se constatados em alunos dessa modalidade, precisam ser revistos e melhor trabalhados.

A questão da distância transacional postulada por Moore (1993) é observada em diversos momentos das respostas dos participantes e, por esta razão, ela será retomada sob diversos aspectos ao longo da análise. Neste momento, partindo do que foi postulado pelo autor e das reflexões de Maia e Mattar (2007), que afirmam que quanto maior a interação, menor será a distância transacional, e que o uso das mídias e recursos do AVA podem diminuir a sensação de isolamento, constatamos que se faz necessário repensar as formas de interação no curso mais uma vez, para que a sensação de isolamento não ocorra e, consequentemente, para que os discentes se percebam em situações efetivas e verdadeiras de comunicação, mesmo que não sejam presenciais.

Creemos também que talvez o participante se recinte não exatamente da quantidade de interações em situação presencial, mas da falta de oportunidade de desenvolver

interações mais genuínas, tanto na modalidade escrita quanto na oral. Assim, julgamos importante salientar que, ainda que os alunos estejam geograficamente distantes, é possível promover, dentro do AVA, interações síncronas e assíncronas que promovam o constante diálogo (não só pela escrita, mas pela fala) entre professores, alunos e tutores.

Sobre mais um aspecto dos dizeres do Participante 1, quando ele afirma que o discente só irá falar espanhol se buscar um curso de idiomas “FORA” da Universidade (enfatizando o advérbio “fora”), constatamos aí duas representações construídas: a primeira é a de que o aluno só conseguirá aprender uma língua estrangeira se estudar em um curso presencial, ou seja, se o aluno se dedicar a um curso online, por exemplo, ele não conseguirá desenvolver a proficiência desejada na língua alvo; a segunda é a de que apenas os institutos de idioma tradicionais presenciais conseguem promover o ensino eficiente da língua estrangeira. Apesar de essa representação sobre os cursos de idiomas ser falaciosa, primeiro, pelo fato de esses cursos não serem garantia de aprendizado e, também, pelo fato de que a noção de proficiência linguística focada apenas na fala é uma noção equivocada), esta é uma representação observada de forma recorrente na sociedade e tomada como verdade. Talvez uma explicação possível para este fato esteja ligada ao mito de que o simples fato de serem professores nativos, ou professores brasileiros com fala fluente (como a de nativos), sempre bem-vindos nos cursos de idiomas, seria suficiente para a garantia de um ensino mais eficiente da língua estrangeira, mesmo sem terem qualquer formação para lidarem com a docência. Esta é uma das crenças que precisam ser problematizadas no âmbito dos cursos de Letras, que são os formadores de futuros docentes.

Ainda sobre os aspectos identitários do professor de língua estrangeira formado em um curso de licenciatura em Letras oferecido no contexto de EaD, apresentaremos as reflexões do Participante 2. Em uma de suas respostas, ele também questiona a atribuição do grau de licenciado em uma língua estrangeira a quem, segundo ele, “não vai falar a língua”.

Excerto 02: FALTA o contato com o professor e se o... e principalmente se tratando do... do curso que foi feito que era um curso de:: de formação de professores de... mas uma formação de professores EM ESPANHOL... eu achei um pouco complicado porque assim eu... sempre falei a língua... eu falo a língua, mas a realidade dos outros alunos era diferente da minha [...] COMO É QUE UM PROFESSOR DE ESPANHOL, ELE VAI TER O DIPLOMA, mas ele não vai falar a língua? É nisso, é isso, isso pra mim é o ponto mais negativo desse curso, porque é óbvio que ele não vai aprender a falar a língua, porque

a gente tem um contato mínimo com o professor, então não tem como o professor, o aluno aprender a falar o idioma e... e ele vai sair dali com aquele diploma IGUAL de quem sabia falar, sem saber falar. Isso é o principal ponto que eu acho negativo (PARTICIPANTE 2).

Constatamos que, para esse participante, a noção de “proficiência” também se restringe a “falar a língua”, desconsiderando as habilidades de leitura e escrita. O participante não entra em questões como dominar a variante de mais prestígio ou “falar como um nativo”, que são imaginários recorrentes nos cursos de Letras. Somando-se a isso, outro ponto relevante a ser observado é a importância dada pelos participantes 1 e 2 ao “falar a língua”. Não foram nem mencionadas as demais habilidades de ouvir, compreender e ler, sendo as duas últimas possíveis de serem praticadas em fóruns, *chats* e na leitura de materiais disponibilizados para estudo no AVA, por exemplo. A estrita preocupação dos participantes com a fala nos provocou reflexões.

Retomando o pensamento de Austin (1990), no que se refere à língua como forma de ação sobre o real e não somente mera declaração, entendemos que, ao focarem em uma possível impossibilidade de comunicação efetiva pela fala da língua alvo, no interior do AVA, os participantes, a partir de seus atos de fala, não estão simplesmente descrevendo, o que perceberam da formação docente no curso de Letras, mas fazendo uma reivindicação a respeito da correção de um ponto que eles consideram como falha no curso na modalidade de EaD. É preciso reconhecer que, ao mencionar que é notório o não-aprendizado da língua alvo durante o curso, ele traz à tona uma representação que é compartilhada pelos alunos em geral, não somente entre aqueles inscritos na modalidade de EaD, mas também entre aqueles oriundos do contexto presencial: a de que o curso de Letras não é capaz de preparar o aluno do ponto de vista da proficiência linguística, sobretudo quanto à oralidade. Este aspecto da fluência está ligado a múltiplos fatores cuja discussão não caberia no escopo deste estudo. Contudo, percebe-se que, ao afirmar que, para que se possa aprender uma língua estrangeira, é necessário “contato mínimo”, podemos inferir que o Participante 2, assim como o 1, esteja se referindo ao contato presencial, visto que, na modalidade a distância, apesar de os discentes terem contato com o corpo docente apenas por web conferências e *chats*, por exemplo, o tutor presencial interage diariamente com a turma nos fóruns. Esta representação, mais uma vez percebida, mostra que, no imaginário desse participante, o contato presencial “garantiria” um ensino mais eficiente, que levasse à proficiência linguística na língua alvo, visto que ele ouviria a fala do professor e não somente leria, como foi percebido na estrutura do

curso em questão, a partir da observação do quadro de disciplinas. O que ele não imagina é que esta insegurança no que se refere ao nível de proficiência na língua alvo é também levantada pelos alunos do contexto presencial, apesar de terem contato síncrono e interações na modalidade oral e presencial com seus professores. Ao que parece, a forma como esta questão é abordada durante a formação docente, quer no contexto presencial ou a distância, precisa ser revista, pois parece estar firmada em construtos que merecem ser problematizados. A tão propalada *Received Pronunciation (RP Pronunciation)* do inglês, por exemplo, muitas vezes tomada como o parâmetro de “pronúncia bonita e correta”, é falada por uma ínfima minoria na Inglaterra e no país de Gales, mas é exigida por alguns professores, que não enxergam que isto não passa de um construto político; uma categoria que serve para dar prestígio e incluir uma minoria e excluir e estigmatizar muitos. O mesmo é percebido no caso do espanhol, cuja variante de prestígio é aquela da Espanha, em oposição às variantes dos países Latino Americanos (SILVA, 2008).

Notamos, então, que o discente que experiencia o âmbito de formação docente a distância ainda carrega consigo a representação de que um processo de ensino e aprendizagem será eficiente se houver o contato presencial entre professor e aluno. Sabemos que esta ideia é equivocada, visto que de acordo com Guilherme,

[os] discursos que nessa esfera circulam não condizem com a realidade que o professor pré-serviço muitas vezes vivenciará após a graduação. Podemos concordar que o grau de competência oral é geralmente lacunar, mas isso não significa que o sujeito não será capaz de enfrentar uma sala de aula. O preocupante é que os professores-formadores reforçam as representações construídas pelos professores pré-serviço, não raras vezes fazendo com que os licenciandos, constituídos pela imagem de exclusão, desistam da profissão. Cabe aos professores-formadores compreenderem que lacunas linguísticas podem ser preenchidas após a graduação, desde que os licenciandos tenham uma formação política suficiente para compreenderem que mais do que professores de inglês, são professores de linguagem, e linguagem não é algo transparente, e, assim como o sujeito, não é homogênea (GUILHERME, 2013, p. 42).

Nesse sentido, é cada vez mais comum observarmos pessoas aprendendo, de maneira eficaz, uma língua estrangeira, não somente interagindo *online* em *chats* com pessoas de diversas partes do mundo, mas também em cursos a distância, sem qualquer interação ou encontro presencial. Além disso, a discussão acerca do fato de um aluno se formar em uma licenciatura de língua estrangeira, mesmo não sendo proficiente nela, não é restrita ao contexto a distância. Muitos alunos na modalidade presencial se formam sem

a proficiência na língua mesmo tendo o contato síncrono presencial tão desejado por esses dois participantes. Talvez, este seja um ponto frágil a ser levado em consideração quando das discussões dos Planos Pedagógicos dos Cursos de Letras, tanto na modalidade presencial quanto a distância.

Entretanto, é necessário, mais uma vez, salientar que, seja presencial ou a distância, os cursos de Letras não compartilham os mesmos propósitos de um “instituto de idiomas”. Seu compromisso é formar professores críticos acerca de sua prática docente e cientes de que sua formação não se encerra na graduação. Como já foi discutido por nós, mesmo aqueles que afirmam ser proficientes precisam de uma formação continuada, já que a língua está em constante transformação e é ilusório acreditar que dominem um idioma estrangeiro em sua totalidade. Deste modo, nossa reflexão não culmina na defesa da transformação da licenciatura em Letras em um curso de idiomas, mas na proposta de reavaliação de como a língua alvo é oportunizada a quem ingressou sem ter proficiência, agregando esta questão aos aspectos teórico-metodológicos da formação de professores que são de extrema relevância na graduação.

Ainda sobre a questão da proficiência compreendida pelos participantes como “fala”, quando o Participante 2 afirma ser “óbvio” que o aluno no curso a distância não irá aprender a falar a língua, ele não só desconsidera as demais habilidades essenciais na língua alvo, como reitera a necessidade de se reavaliar os espaços de interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ao dizer que falta o contato com o professor, pois era uma formação de professores em espanhol (enfatizando os termos “falta” e “em espanhol”), o participante traz à tona a representação de que, para se constituir professor da língua alvo, é necessário o contato com os docentes, ou seja, a tutoria não é o bastante. Durante a análise das perguntas que se seguem, percebemos tal fato fortemente marcado nos dizeres de alguns participantes, conforme será mostrado posteriormente.

Ao distinguir interações face a face (que, para o autor, seriam as presenciais)³³ de interações via internet, Parreiras (2010) afirma que estas últimas tendem a ser assíncronas, com possíveis grandes intervalos entre perguntas e respostas, sendo, segundo o autor, as interações síncronas no contexto a distância mais próximas às situações de comunicação face a face presenciais, para se aprender uma língua. O autor reconhece que as interações assíncronas seriam importantes para que os alunos tivessem tempo para refletir sobre as

³³ Apesar de o autor se referir às interações “face a face” como sendo as “presenciais”, entendemos, neste trabalho, que é possível haver interações face a face síncronas via internet, em web conferências ou mesmo em ligações de voz sobre IP entre duas pessoas (como o caso do Skype) por exemplo.

questões apresentadas acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Deste modo, constatamos que a representação construída pelos alunos de que só se aprende língua estrangeira tendo contato síncrono e presencial com o professor está diretamente ligada, mais uma vez, à distância transacional que não foi minimizada. De certa forma, os participantes se sentiram isolados dos professores, o que gerou uma certa insegurança com relação à habilitação obtida, por não terem tido a sensação – a que eram acostumados tradicionalmente no contexto presencial – da resposta direta e síncrona do docente, referendando ou não o seu conhecimento. Além disso, podemos pensar também na questão da posição acadêmica e do prestígio em torno da figura do professor. Percebemos, ao longo das entrevistas com os participantes, um desejo por maior contato com os docentes e a queixa quanto ao fato de a figura do tutor se fazer mais presente do que a do professor nessa modalidade de ensino. Desse modo, a distância física é constitutiva do curso. O que deve ocorrer são estratégias para possibilitar a diminuição da distância transacional.

Os graduandos talvez desejassesem tanto a presença maior do professor nas disciplinas por terem consigo a simbologia do aprendizado eficaz via docente e por construírem, a partir desse sistema simbólico, a representação de que, se presencialmente, na universidade, são os professores que ministram aulas, a aprendizagem na EaD pode não ser tão eficaz, visto que essa figura não se faz tão presente para referendar o aprendizado da turma, não tendo o tutor a distância tal “poder”. Por isso, é necessário, no nosso entendimento, que a interação síncrona e falada entre alunos e docentes seja ampliada, para que a distância transacional seja diminuída e para que os graduandos compreendam que a EaD tem uma configuração diferente do presencial, mas que, nem por isso, é menos eficaz quanto ao ensino e à aprendizagem.

Não estamos aqui afirmando que não haja interações – sobretudo pela via do falar da língua alvo – durante a graduação cursada a distância. O que estamos propondo é que, mesmo ocorrendo interações (sejam estas escritas ou faladas, em língua portuguesa ou na língua alvo), os meios síncronos e falados para que elas ocorram precisam ser repensados e ampliados, visto que é uma constante entre os participantes o incomodo com relação a uma restrita oportunidade de se praticar a língua alvo – sobretudo falada – durante a graduação.

Além de questionarem o aprendizado do espanhol, os Participantes 1 e 2 consideram insuficiente o contato com o professor, fato que, em outros momentos da entrevista, é bastante reiterado. Neste sentido, depreendemos que a interação presencial,

falada e síncrona é almejada pelos estudantes, no âmbito de ensino em questão. Cremos que, mesmo que seja por web conferência, há, por parte deles, o anseio por mais contato com o docente, até como forma de diminuição da distância transacional.

Essa discussão coaduna com os dizeres do Participante 4, no excerto a seguir:

Exerto 03: Ah... e outro ponto foi que em alguns momentos, eu senti falta da presença física do alun... do professor, pois na nossa cabeça, temos a memória da escolinha, de ter aquela rotina, aquela presença (PARTICIPANTE 4).

Acreditamos que tal desejo, acima descrito, seja herança das experiências escolares e acadêmicas oriundas da modalidade presencial e que não caberia a nós qualquer crítica. Deste modo, retomamos Mattar (2003), que afirma que a aprendizagem no contexto de EaD ocorre nas interações, e Oliveira (2012), que ressalta a relevância das TICs como meio de comunicação no contexto a distância, ao mesmo tempo que destaca o desafio de se tentar conciliar a comunicação entre os participantes a partir do uso dessas tecnologias de informação e comunicação.

A partir dessas reflexões teóricas, depreendemos que um possível aperfeiçoamento – sobretudo na comunicação entre os participantes – no contexto de EaD não ocorreria pela simples imposição do AVA na forma em que ele se apresentou no curso, pressupondo que falhas ou ausência de comunicação tenham ocorrido por inoperância discente. Ao contrário, reiteramos, mais uma vez, a necessidade de se repensar os canais de comunicação entre alunos, professores e tutores, para que a interação entre eles (inclusive na língua alvo) seja ampliada. Com esta ampliação, cogitamos que, mesmo que não se atinja, na totalidade dos alunos, a proficiência na língua alvo, ao menos serviria como mais um espaço de interação e reflexão (e consequente diminuição da distância transacional), como aumento da confiança dos discentes quanto à sua formação e, até mesmo, como estímulo para que busquem cursos *online* de aprimoramento da língua alvo, caso seja necessário. Tudo isto poderia ser oportunizado, inclusive pensando em possíveis reformulações na estrutura dos currículos das licenciaturas em Letras oferecidas na modalidade de EaD. Neste sentido, não acreditamos que a solução seja aumentar a quantidade de interações presenciais, o que reforçaria ainda mais a representação de que não se aprende línguas no contexto a distância, mas, mais uma vez repensar as interações nos espaços virtuais do curso.

No excerto final da entrevista do Participante 3, ele faz uma discussão que revela bastante sobre suas concepções com relação aos aspectos identitários na formação docente ocorrida no contexto de EaD, bem como sobre as construções de representação acerca do curso:

Exerto 04: Me preocupava porque esses eram os professores da língua que estariam ali no mercado, pra trabalhar... nas escolas principalmente públicas, né... porque... em relação ao... ao contexto de... de escola de idioma NÃO, porque esse aluno, esse aluno, esse futuro professor ele não seria aceito numa escola de idiomas... porque ele não tem domínio ele não tem proficiência... da língua espanhola... agora no... no contexto da escola pública... muitas vezes ele podia conseguir atuar como professor e aí é que tá o problema... mas... isso vai... muito da questão do aluno porque... se ele tem uma dificuldade... com a, com a língua, eu acho que antes de entrar ali... ele já tinha que ter buscado outros meios... Então ele tá na faculdade ele tá... ele pode buscar um curso... que ajude ele com a língua... porque aí ele podia formar ao mesmo tempo... porque a graduação era 4 anos, então EM 4 ANOS ele podia ter procurado um curso de idioma... pra melhorar a proficiência. Eu acho que na verdade esses problemas vai de acordo com cada aluno e o que ele pretende com esse curso, a responsabilidade dele diante do que ele quer (PARTICIPANTE 3).

Notamos vários aspectos com relação aos dizeres desse participante. Mais uma vez, observamos um participante que se apegava à representação de que um professor, ao se graduar, terá sua formação encerrada. Assim, segundo esta visão, o discente que não buscou uma escola de idiomas durante a graduação ou qualquer outro meio para a obtenção da proficiência, jamais buscaria após concluir-la, tendo seu destino profissional roteirizado para a inevitável atuação sem o aporte linguístico necessário, na rede pública, que, segundo ele, seria o âmbito natural de absorção de profissionais sem proficiência.

Tomando por base o que propõe Moro (2009), ao afirmar que muitos professores em formação não se veem aptos à docência de uma língua estrangeira, pois não se constituíram professores durante a graduação, apesar do diploma de licenciado, acreditamos que, neste sentido, mesmo que oportunidades de interação na língua alvo sejam criadas, é necessário que o professor licenciado em um curso de Letras, seja a distância ou presencial, esteja ciente de que apenas parte de sua formação ocorreu no curso, devendo esta ser contínua. Logo, a constituição da identidade docente é um contínuo, seja com relação ao constante olhar reflexivo sobre suas práticas em sala de aula, seja no aprendizado da língua, ou mesmo no aprimoramento de sua proficiência. A graduação é apenas uma etapa deste processo, que também não começou no curso de

Letras. Estes participantes chegaram à graduação com experiências e formações anteriores (sejam como docentes ou estudantes) que os permitiram se constituir identitariamente na Licenciatura em Letras, colaborando, inclusive, para a construção das representações que aqui identificamos.

Outra discussão que propomos refere-se à contratação professores de língua estrangeira pelo ensino público e privado. Há uma ideia (inclusive reproduzida aqui pelo Participante 4) de que, a rede privada de ensino absorveria os professores mais aptos – em termos de proficiência na língua estrangeira – e a rede pública ficaria com os docentes que não são proficientes, por estes não conseguirem colocação profissional frente aos processos seletivos das escolas regulares da rede privada e dos institutos de idiomas. Entretanto, entendemos que esta visão de desprestígio do profissional da escola pública é bastante equivocada, visto que há, na escola pública, diversos docentes com domínio nas quatro habilidades da língua estrangeira que lecionam. Além disso, a competência docente nesses casos é tomada apenas com base na proficiência da língua alvo. Nesta visão simplista, docentes proficientes seriam considerados bons professores (e, por conseguinte, seriam contratados pela rede privada) e os não-proficientes seriam absorvidos pela rede pública de ensino, sobretudo estadual, cujos processos de designação somente consideram a titulação apresentada, não havendo qualquer prova de aptidão ao cargo, exceto em caso de concurso público.

No entanto, conforme já discutimos, sabemos que um professor de línguas não precisa somente ser proficiente para assumir aulas; ele precisa estar preparado também do ponto de vista teórico e metodológico para atuar como um profissional de ensino. E uma consequência dessa visão equivocada está no fato de que muitos institutos de idiomas acabam contratando professores sem licenciatura em Letras, que possuem apenas um certificado de proficiência internacional, ou falantes nativos da língua alvo, que não possuem as qualificações mínimas, no que concerne aos aspectos teórico e metodológico que subjazem ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Assim, muitos desses professores contratados pelos institutos de idiomas detêm o conhecimento da língua alvo, mas não sabem como ministrá-lo.

Além disso, o ensino na escola pública é balizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que preconizam um ensino de línguas estrangeiras com o foco na habilidade de leitura, visto ser esta a habilidade que os alunos brasileiros mais precisam para se integrarem ao meio acadêmico, desde o vestibular. Assim, não se pode dizer que um professor que seja fluente na fala, será igualmente fluente no desenvolvimento da

habilidade de leitura, por exemplo. Um leitor fluente não depende apenas do conhecimento linguístico; há inúmeros outros fatores que envolvem o desenvolvimento da habilidade de leitura. Se a língua fosse o fator mais importante no desenvolvimento da leitura, não haveria maus leitores de textos escritos na língua materna do leitor.

Desse modo, a representação construída de que o professor que não é proficiente terá espaço na docência apenas na rede pública, por ser um âmbito pouco exigente ou “fraco”, configura-se como mais um preconceito perigoso que circunda o contexto de ensino de línguas estrangeiras e que pode ter impacto direto na constituição identitária dos discentes. Como esse preconceito é reiterado e reforçado através de atos de fala aparentemente assertivos, sugerindo valor de verdade, acaba tendo um caráter performativo que impacta não apenas os professores (e suas identidades docentes), mas também a sociedade como um todo.

Assim, aqueles alunos que saem da graduação em Letras, na modalidade a distância, sem ter adquirido a fluência na língua estrangeira, mas que possuem conhecimento teórico-metodológico acerca dos processos de ensino e aprendizagem, precisam ter suas inseguranças quanto à docência vencidas ainda na graduação. Por esta razão, as questões colocadas pelos participantes, sobre a lacuna deixada no curso, em relação ao desenvolvimento da fluência na língua estrangeira, não devem ser ignoradas, ao contrário, precisam ser repensadas para que se busquem alternativas para que os alunos menos proficientes possam ter a oportunidade de desenvolver suas habilidades linguísticas, principalmente no que se refere à modalidade oral da língua alvo, e também para que o próprio conceito de “fluência” e “proficiência” sejam problematizados.

Além disso, esses os professores em formação precisam se conscientizar de que eles deverão sempre (antes, durante ou depois do curso) buscar aprimorar seus conhecimentos na língua alvo, inclusive para agir de maneira intervencionista em seus contextos de sala de aula que também não devem ser fadados à impossibilidade de aprendizagem.

Sendo assim, a representação de que um professor formado em um contexto presencial tem maiores chances de adquirir proficiência do que um docente formado no âmbito a distância, apesar de circulante na academia (como pudemos ver inclusive nos dizeres dos participantes) e na sociedade, é uma falácia, já que tanto no contexto presencial quanto no contexto a distância, alunos podem ou não se graduar tendo adquirido proficiência na língua alvo. Além disso, nada impede que, após a graduação, o aluno que não se considera proficiente, durante a graduação, possa vir a se tornar

proficiente após licenciado, inclusive estudando em cursos de idiomas oferecidos a distância. Por fim, não nos parece que a pouca (ou a falta de) interação presencial, na modalidade de EaD, seja o único fator a impedir que um aluno adquira proficiência em uma língua estrangeira. Por isso, é tão necessário que compreendamos o que nos parece óbvio, mas que traz consequências sistêmicas: a formação docente não se inicia em uma graduação a distância na modalidade PARFOR. Este graduando que chega à universidade com lacunas de aprendizado em qualquer língua alvo que seja ensinada nos níveis Fundamental e Médio (seja inglês ou espanhol), de certa forma, denuncia falhas em sua formação anterior ao curso; falhas que não podem ficar apenas no nível da constatação. Deste modo, é preciso repensar as bases que refletirão no graduando que chegará à universidade e se formará para voltar ao ensino fundamental e médio, níveis dos quais já foi aluno.

A respeito do lugar ocupado pelo professor, Tavares afirma o seguinte:

Também o lugar do professor pode ser discutido. Já que o controle do processo de aprendizagem não está em suas mãos (pois não se encontra nas mãos de ninguém!), o professor se desloca do lugar de representação do poder - conferido a ele pelo saber, pela instituição escola e pelas relações sociais – para o lugar de um outro no processo, um elemento de identificação (discussão que merecia outro trabalho). Ele, professor, também em um constante projeto de devir, confrontando-se sempre consigo mesmo e os dizeres que constituem sua prática (TAVARES, 2009, p. 66).

Por conseguinte, ser um professor com excelência no fazer docente vai muito além da proficiência linguística; envolve processos complexos de deslocamentos e de tomadas de posição. Além disso, a proficiência linguística na língua alvo pode ser adquirida antes, durante ou depois da graduação. E, neste viés, percebemos, pelos dizeres dos participantes, uma identidade docente muito mais ligada à proficiência da língua que aos aspectos didáticos, metodológicos e reflexivos acerca dos processos de ensino-aprendizagem, que precisam ser mais valorizados pelos alunos, visto que a desconsideração deles reflete o mercado profissional do ensino de línguas. Neste caso, o pensamento de que um professor de língua estrangeira, para se constituir identitariamente como tal, deve apenas dominar a língua advém de muitos cursos de idiomas que “vendem” a ideia de que o aluno terá sucesso no aprendizado, por ter como educador um falante nativo ou mesmo um profissional brasileiro com certificações internacionais de proficiência.

Dessa maneira, observamos que há uma certa desvalorização do saber acadêmico por parte de alguns desses meios de atuação profissional que contratam falantes nativos não-graduados em Letras, em detrimento dos licenciados, o que acaba se tornando uma influência externa na constituição identitária de quem passa pelo curso de Letras e associa “ser professor” apenas ao fator falar a língua alvo, de preferência na crença de que se assemelhe à fala de um nativo.

Outro aspecto identitário por nós observado é o de um docente que se sente incompleto por não ter tido muito contato direto com o professor formador. Quando o Participante 3 afirma que o graduando não irá aprender a língua pelo pouco contato que ele teve com o professor – ainda usando o adjetivo “óbvio” para caracterizar esta causalidade – constatamos o quanto os moldes tradicionais de interação presencial tradicional ainda estão arraigados nos alunos. Ainda que tenhamos princípios construtivistas de conhecimento pautando a modalidade de EaD, talvez a distância transacional ainda não tenha sido minimizada a ponto de fazer com que os alunos se sintam seguros na ideia de que é possível aprender – inclusive língua estrangeira – em um ambiente virtual de aprendizagem.

Dessa maneira, identificamos alguns aspectos identitários do professor de língua estrangeira formado em um curso de licenciatura em Letras, oferecido no contexto de EaD. São eles: o aspecto identitário relacionado à ideia de professor formado (e não em formação constante, mesmo após a graduação); a noção de um bom professor estritamente ligada à proficiência na oralidade (desconsiderando didática e reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagem); a consequente ideia de que um aluno graduado pela EaD e que não se sente proficiente no idioma da licenciatura jamais irá atuar na rede privada de ensino (sendo esta concepção ligada à percepção de que a graduação é o ponto final da formação do docente). Além desses aspectos identitários, percebemos também a ideia de que o ensino de língua estrangeira está diretamente relacionada, e é condicionado, à constante interação direta e presencial com o professor.

Voltando ao Participante 1, em outro momento da entrevista, ele nos revela qual é sua concepção de proficiência da língua alvo esperada para um licenciado em espanhol e faz suas reflexões acerca das competências linguísticas dos colegas e da forma como algumas das habilidades linguísticas foram abordadas no curso.

Excerto 05: Já sobre a proficiência da língua... que que eu poderia dizer sobre isso?... É... Eu percebi que... naquele curso... É... NINGUÉM

exceto, uma aluna amiga minha E EU falávamos realmente o idioma porque... nós TIVEMOS a oportunidade de conhecê-lo ANTES de entrar pra universidade. Mas os demais... não falavam antes nada antes... e nem depois do curso. Hum... As pessoas ali falavam um PORTUNHOL. Ah... uma ou outra falava um pouquinho melhor. Mas não era o... assim... o ESPERADO eu acho. Agora... sobre as questões linguísticas... É... não sei se essa pergunta se refere à questões GRAMATICAIS... Se é assim creio que essas questões eram resolvidas através dos trabalhos escritos em espanhol e que a tutora que tinha... domínio da língua espanhola, tentava resolver... ali da melhor maneira possível mas... É... Eu não acho que os alunos, o grupo de uma forma geral, saiu DESSE CURSO proficiente... da língua espanhola não É... O que é uma PENA na minha opinião. É isso. (PARTICIPANTE 1).

Mais uma vez, observamos vários aspectos, alguns já discutidos anteriormente, que acreditamos serem válidos para reflexão. O primeiro refere-se ao fato de que o Participante não apresenta firmeza quanto ao que vem a ser a proficiência da língua. Partindo da ênfase (“E EU”) que o próprio participante dá à afirmação de que somente duas pessoas no curso (ele e a amiga que foi aluna dele de espanhol) falavam “realmente a língua”, demonstra que, para ele, “saber uma língua” significa dominar bem a habilidade oral, o que não garante o conhecimento linguístico sobre ela, incluindo seus aspectos sintáticos, gramaticais, semânticos e pragmáticos. Isto não é uma lacuna do discente, ou uma falha, nem tampouco estamos fazendo uma crítica, mas serve para ilustrar que é preciso haver a conscientização de que, o fato de ser falante de uma língua estrangeira não significa uma formação completa e que essa formação se encerra no curso de graduação. Além disso, falar uma língua não pressupõe ter aptidão ou conhecimento teórico-metodológico suficiente para ministrar aulas. Até mesmo os proficientes, como já discutimos anteriormente, precisam continuar seus estudos sobre os aspectos linguísticos da língua que vai ensinar, incluindo as atualizações pelas quais a língua passa, e precisam – não só no curso, mas em formações continuadas depois de formado – repensar suas próprias práticas e continuar seus estudos teórico-metodológicos.

Partindo do modelo de conclusão de curso de Kember, Moore e Kearsley (2013)³⁴ afirmam que alunos precisam conciliar vida acadêmica com rotina pessoal, social e profissional, o que muitas vezes é um desafio, por serem fatores por vezes conflitantes. Os autores afirmam também que a qualificação educacional, por exemplo, pode direcionar para o êxito ou não no curso e, consequente para a conclusão deste.

³⁴ A imagem desse modelo encontra-se no Capítulo 2, item 2.3 desta tese.

Assim, ao pensarmos nos dizeres do Participante 1 sobre o fato de ele e a amiga já falarem espanhol anteriormente ao curso, por terem tido a oportunidade de contato com a língua (inclusive enfatizando o verbo “ter”), percebemos que a possível falta de oportunidade dos demais discentes não os motivou a mudar esse cenário durante o curso (ou seja, buscando formação em língua espanhola paralela à graduação). Tal contexto nos suscita diversas reflexões, já que sair graduado não falando espanhol não é simplesmente a constatação de um fato, mas possui toda uma conjuntura político-ideológica em si, inclusive de acesso ao estudo de uma língua estrangeira.

Moore e Kearsley (2013) afirmam que o cuidado no aprofundamento do conteúdo ministrado nas disciplinas, aliado ao incentivo para que o graduando se sinta motivado, otimiza o aprendizado na modalidade de EaD. Aliando esta reflexão teórica ao dizer do participante, percebemos que, para além do que já dissemos sobre oportunizar, no interior do AVA, mais espaços de uso da língua alvo falada, o curso –por meio da tutoria e do corpo docente – deveria incentivar os discentes a buscarem o aperfeiçoamento da proficiência na língua alvo. Esse incentivo pode levar o aluno a se engajar em atividades complementares que poderiam ser determinantes para um melhor aproveitamento no desenvolvimento linguístico do aluno. Segundo Moore e Kearsley (2013), é papel do professor de EaD procurar conhecer as características do corpo discente para, assim, promover o envolvimento destes com o curso e com as atividades.

Outro importante aspecto a ser observado é a questão da dissociação que o participante faz entre escrita (que ele infere serem “questões linguísticas”) e fala (que ele denomina como “proficiência”). O participante afirma que as questões gramaticais eram “resolvidas” por meio de trabalhos escritos em espanhol, com a ajuda de um tutor. Ao usar o termo “resolvidas”, inferimos que há disciplinas voltadas às questões gramaticais da língua espanhola, no entanto, para o participante, aprender sobre a gramática e escrita em espanhol não é o suficiente para caracterizar alguém como proficiente. Ou seja, para ele, há uma lacuna no curso, uma vez que, para se tornar realmente fluente na língua alvo, o aluno deveria desenvolver também a fala o que é um fato e cabe a reivindicação deste direito.

Outro ponto que nos chamou atenção foi que não houve, por parte dos participantes, qualquer apreciação direta sobre os aspectos teórico-metodológicos do curso, nem nesse excerto, nem em qualquer outro momento das quatro entrevistas. Esta reflexão ocorreu de maneira indireta em vários momentos, como por exemplo, quando traçaram os perfis do que vem a ser um bom professor. Porém, o excessivo foco na

proficiência oral como o essencial para constituir um bom professor de línguas e a não-abordagem de maneira direta sobre as questões teórico-metodológicas do curso sugere, mais uma vez, uma representação circulante socialmente de que, para ensinar uma língua estrangeira basta ter proficiência na modalidade oral da língua. Esta representação, que emerge dos dizeres dos participantes, traz implicações não só para os cursos de Letras, mas também para as expectativas dos alunos com relação à graduação e, até mesmo, para o que a sociedade e os institutos de idiomas esperam dos profissionais que serão contratados, pois pode levar a uma idealização do que deve ser considerado “padrão/correto” em termos de pronúncia e sotaque. Por conseguinte, os discentes que ingressam no curso de licenciatura esperam que possam suprir, a partir dele, sua não-proficiência linguística, não reconhecendo igual relevância nas questões linguísticas, teórico e metodológicas do curso.

Após analisarmos os dizeres acima mencionados, retomamos Hall (2006) ao afirmar que a identidade liga o sujeito à estrutura, visto que internalizamos significados e valores das identidades culturais, tornando estes parte de nossa constituição, o que colabora para que a nossa subjetividade se coadune com a objetividade dos lugares sociais aos quais nos inserimos. Deste modo, percebemos também a identidade de um professor crítico que consegue lançar um olhar reflexivo acerca do curso, de suas práticas e dos colegas, conjecturando, inclusive, quais implicações a formação docente sem proficiência podem acarretar no contexto de docência em educação básica, o que é algo bastante positivo. Compreender que não saber minimamente as quatro habilidades da língua alvo que irá ensinar trará transtornos profissionais ao professor habilitado é demonstrar responsabilidade sobre a formação docente.

Afinal, se retomarmos Rajagopalan (2006) e Freitas (2006), que afirmam ter a identidade e a representação um caráter político, ao denotar que aspectos identitários são constituídos na e pela via da linguagem, culminando em ações e atos políticos, os participantes desta pesquisa, ao relatarem suas reflexões e impressões, principalmente acerca da formação docente, estão se inscrevendo politicamente no curso, pensando não somente na estrutura da graduação, mas nas possíveis implicações que uma formação com lacunas significativas pode acarretar no contexto de ensino de níveis Fundamental e Médio, por exemplo.

Portanto, não podemos tratar dos aspectos identitários do professor formado no contexto de EaD sem discutir conjuntamente as construções de representação dos alunos acerca, principalmente, de sua formação. Algumas das representações construídas pelos

alunos acabam por culminar na constituição de um professor que não se sente seguro e preparado para o ensino da língua para a qual se habilitou. De forma especial, o construto de um parâmetro do que deveria ser considerado “bom/belo/correto”, em termos de pronúncia e fluência, acaba levando os alunos a desenvolverem uma baixa auto estima que interfere diretamente na sua constituição identitária como professor.

Outra representação construída é a de que só se pode aprender um idioma de maneira efetiva em um curso presencial, ou seja, a constituição identitária docente esperada pelos participantes é a de um professor que adquiriu sua proficiência (entendida por eles como "fala") em um instituto de idiomas, via interações presenciais e síncronas, para além do curso. Ou seja, qualquer aspecto identitário que se desvie desta constituição culminaria, no imaginário dos alunos, em um docente "fraco", fadado a atuar no ensino público que, segundo a representação construída por eles, é menos exigente, por não ter foco na fala da língua estrangeira. Assim, o aluno formado em EaD, pode dominar a gramática da língua alvo, porém, sem se tornar falante fluente da língua; não haveria, dessa forma, a identificação com a docência, uma vez que, segundo essa linha de pensamento (construída pelo participante), o aprendizado da língua alvo não teria sido efetivo e sua habilitação não teria peso, visto que a língua é um todo e, para o participante, não deve ser aprendida de forma seccionada, priorizando-se determinadas habilidades, em detrimento de outras.

Temos, a partir das representações apresentadas, um aspecto identitário crítico-reflexivo no aluno formado no contexto a distância. Percebemos que, por mais que compreendam de maneira errônea a questão da proficiência e do funcionamento da rede pública de ensino, no que se refere às línguas estrangeiras, observamos um professor cuja identidade se constitui na reflexão não só sobre sua formação, mas também sobre as possíveis implicações desta no meio escolar.

Deste modo, seria importante que os cursos a distância propiciassem espaços de reflexão sobre o uso da língua alvo durante a graduação, sobretudo com relação ao universo de recursos online de possível uso no AVA, como a valorização e incentivo docente, proporcionando a eles a formação nas quatro habilidades da língua alvo, ainda que não seja garantia de aprendizado por parte dos graduandos.

Assim, não podemos dizer que identificamos uma visão negativa por parte dos participantes sobre a formação docente no contexto de EaD, mas sim uma percepção de lacunas relativas a aspectos de sua formação, no que se refere, principalmente, ao desenvolvimento da proficiência linguística na modalidade oral. Também pudemos

identificar aspectos identitários formados a partir de concepções externas ainda arraigadas na sociedade e que, de certa forma, ainda atravessam os alunos, como, por exemplo, esta ligação ainda tão forte entre proficiência e o “falar como um nativo”.

Pergunta número 2: Quais são as representações construídas por eles sobre o que é ser um bom professor nas modalidades presencial e a distância?

Antes de iniciarmos as análises acerca das representações construídas pelos alunos sobre o que é ser um professor, tanto na modalidade presencial quanto a distância, retomamos Woodward (2007, p. 17) que faz uma reflexão sobre o papel da representação nas relações sociais e que acreditamos ser válida para balizar nossas análises nesta seção. Segundo a autora, através dos significados produzidos pelas representações, conseguimos dar sentido “à nossa experiência e àquilo que somos”. Ainda segundo a autora,

[a] representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2007, p. 17).

Percebemos que as representações construídas pelos docentes sobre o que é ser professor estão intimamente ligadas a questões referentes às relações entre professor e aluno. Desta maneira, acreditamos que as representações construídas acerca do que é ser professor de ambos os contextos também se configura como um meio de os participantes refletirem sobre sua formação e constituição identitária docente. Ou seja, ao construírem sistemas de representação sobre o que é ser professor presencial ou do contexto de ensino a distância, os participantes se inscrevem também no lugar reflexivo de professor, fazendo emergir aspectos identitários docentes.

Durante as análises dos dizeres dos participantes, observamos que, mesmo fazendo um exercício de reflexão sobre suas ações, eles voltam a construir representações sobre os aspectos identitários do que seria, para eles, um professor proficiente. Essas representações, como vimos na seção anterior, são construídas a partir da diferença

estabelecida, pelos participantes, entre os alunos que eram considerados fluentes e aqueles que não dominavam o idioma estrangeiro para o qual estavam se graduando.

No caso desta seção, constatamos a separação, em muitos momentos, do “eu” (participante) e do “outro” (professor). Pelo fato de os aspectos identitários e as representações serem questões intimamente ligadas, observamos algumas representações construídas acerca da docência, por meio dos dizeres apresentados na seção anterior. Entretanto, ao se tratar da figura docente em termos gerais (e não deles mesmos como professores), observamos, inicialmente, um deslocamento quanto aos ideais que eles sustentam sobre o que é ser um bom professor. Enquanto a identidade de professor por eles constituída tem foco na proficiência, quando se trata das questões acerca do que é ser professor nas modalidades presencial e a distância, percebemos que, nos quatro participantes entrevistados, há, primeiramente, a construção de uma representação do professor humano, que ama o que faz e que tem empatia por seus alunos, imagem delineada, tanto para docentes do contexto presencial quanto para os que atuam na EaD.

Desse modo, trazemos as discussões do Participante 1 acerca do que vem a ser, para ele, um bom professor:

Exerto 06: Um bom professor PRA MIM... é aquele que ama o que faz. Na verdade eu acho que... sem amor à profissão... qualquer tipo de atividade profissional se torna pesada e ENFADONHA e normalmente... as pessoas que trabalham assim sem prazer sem amor... elas trabalham INFELIZES e... no final das contas... elas TERMINAM TRANSFERINDO essa INFELICIDADE pros alunos.
(PARTICIPANTE 1)

A respeito desse excerto, retomamos Silva (2007), que faz afirmações sobre a representação que acreditamos se relacionar a esses dizeres. Para o autor, a representação é uma forma de se conferir sentido, sendo um sistema tanto linguístico quanto cultural e que se correlaciona intimamente com as relações de poder. Deste modo, observamos que, ao deslocar o olhar para fora de si, o Participante 1 não retoma a questão da proficiência, mas enfatiza a importância no trato com os alunos, visto que, em uma relação de poder instaurada, professores encontram-se em um patamar acima de seus alunos. Por conseguinte, tanto as orientações acerca do conteúdo, quanto a motivação docente influenciariam diretamente os alunos, por isso a importância, segundo seus dizeres, de um professor que ama a profissão e cuida para que o exercício da profissão não seja enfadonho.

A questão direcionada ao participante pedia que ele descrevesse o que era ser, na concepção dele, um bom professor. Assim, seria natural que ele usasse a expressão “pra mim”, para mostrar que era sua opinião apenas. No entanto, o participante usa essa expressão com muita ênfase, o que nos despertou para uma reflexão. Mesmo que os alunos adultos tendam a ter maior motivação, por terem mais clareza sobre suas razões para estudar (MOORE; KEARSLEY, 2008), a ênfase no termo “pra mim”, dada pelo Participante 1, nos leva a inferir que a representação de professor que precisa amar o que faz para não transmitir qualquer tipo de desmotivação aos discentes se refere, principalmente, ao que ele, como estudante, espera de um professor.

Contudo, a ênfase em “terminam transferindo” e em “infelicidade” pelo participante (e o silenciamento quanto às questões de proficiência, que tanto causaram incômodo a ele em outros momentos da entrevista) também nos revelam sentido. Em se tratando, por exemplo, de um professor de graduação (seja a distância ou presencial), a questão da fluência, provavelmente seja para ele um ponto pacífico, não cabendo discussão, talvez por ele ter a representação do professor universitário como proficiente na língua alvo. Por esta razão, acreditamos que o Participante 1 esteja se referindo ao docente que ministrou aulas para ele no Ensino Superior, do que, por exemplo, a colegas docentes.

Nosso questionamento³⁵ foi amplo, nesse sentido, e permitia que os participantes falassem tanto sobre o que é ser um bom professor do Ensino Superior, como do Ensino Fundamental e Médio, ou até mesmo que eles se auto avaliassem como bons ou não, visto que foram formados para atuar preferencialmente no contexto presencial. Todavia, por não insistir na questão da proficiência e focar estritamente no amor à profissão e à ideia de o professor não tornar enfadonha a prática docente (e, por conseguinte, transferir isto aos alunos), acreditamos se tratar de uma representação construída de professor universitário. Como o Participante não havia cursado nenhuma graduação presencial, deduzimos que tal representação seja referente ao professor a distância.

No entanto, para Silva (2007), identidade e representação estão intimamente correlacionadas, sendo que, quem tem poder para representar tem também poder para marcar aspectos identitários. Neste sentido, entendemos que, mesmo que a representação construída pelo participante 1 seja voltada ao docente de ensino superior, esta

³⁵ Referimo-nos, neste caso, à questão 3: “O que é ser um bom professor para você? Existe diferença entre os requisitos necessários para um bom professor presencial e um bom professor do contexto a distância?”.

representação de professor que ama o que faz, se formos analisar na via das relações de poder – segundo Silva (2007) – pode influenciar aspectos identitários, ou mesmo, para usar as palavras enfatizadas pelo próprio participante, “terminar influenciando” o professor em formação.

Ainda com relação à representação docente construída na perspectiva mais motivacional, o Participante 2 afirma o seguinte:

Excerto 07: Um bom professor pra mim é aquele que se PREOCUPA COM AS PESSOAS, se preocupa com seus alunos, não só com o processo de ensino e aprendizagem em si, mas também com as relações humanas. (PARTICIPANTE 2)

O referido participante também vai ao encontro da representação de professor semelhante àquela apresentada pelo Participante 1. No entanto, acreditamos serem necessárias algumas reflexões mais específicas acerca desses dizeres. Observamos que o Participante 2 também trata de maneira geral a questão do que seja uma concepção de bom professor, sem fazer qualquer menção a algum nível ou contexto de ensino. Porém, ao mencionar “não só com o processo de ensino e aprendizagem em si”, o participante não se silencia quanto aos aspectos teórico-metodológicos, como fez seu colega, mas coloca em patamar de maior relevância “as relações humanas”, enfatizando, inclusive o trecho “preocupa com as pessoas”. Apesar de esse participante não se estender sobre o que seriam as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, ele relaciona indiretamente o docente a este processo. Ou seja, a representação de um professor que não somente transmite conhecimento unilateralmente, mas que também se preocupa com os discentes e com a forma como o aprendizado deles é construído.

A partir dessas reflexões, observamos que, entre as sete competências esperadas do professor, presentes nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007), uma delas prevê que o professor, na modalidade de EaD, faça a gestão acadêmica dos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo, motivando, oferecendo aos alunos orientação e acompanhamento, além de desenvolver suas avaliações. Percebemos que tal papel é relevante em qualquer nível ou contexto de ensino, porém, na modalidade de EaD, por haver o distanciamento entre professor e aluno (no tempo e no espaço), faz-se necessária a constante motivação, inclusive, como foi apontado nos Excertos 06 e 07.

Moore e Kearsley (2013) afirmam que, para aprimorar o processo de aprendizado de um aluno de EaD, é necessário aprofundar o conteúdo das disciplinas, além de motivar o estudante. Isto é visto na prática, quando o Participante 2 constrói a oração utilizando

“não só” para se referir ao processo de ensino e aprendizagem (que é o minimamente esperado em qualquer contexto educacional) e o “mas também” para se referir às relações interpessoais presentes no contexto educacional. Deste modo, fica claro para nós que, mesmo sendo o contexto de EaD voltado, no Brasil, para adultos e mesmo que os alunos gostem de se sentir mais autônomos, com motivos claros em mente para iniciar um curso a distância (MOORE; KEARSLEY, 2008), percebemos que, na prática, muito provavelmente a liberdade de estudar fora de uma sala de aula presencial, com autonomia e sem maior contato com colegas, pode ser vantajoso (e veremos ainda nesta seção que a maioria dos participantes afirmou apreciar esses aspectos), mas pode também gerar momentos de insegurança (como vimos no Excerto 02, do Participante 02 e no Excerto 3, do Participante 04) e, como discutiremos adiante, também sentimento de uma certa solidão. Se pensarmos que o processo socioconstrutivista de aprendizado é baseado na construção coletiva de conhecimento, esta insegurança pode estar relacionada à sensação de uma certa solidão no sistema educacional, o que é indicativo da existência de uma distância transacional que faz com que os discentes acreditem ser a distância no tempo e espaço seus elementos causadores de isolamento.

Ainda sobre a construção da representação docente baseada em questões motivacionais e de apoio ao estudante, o Participante 3 também vai ao encontro da representação de professor como um ser afável e benevolente. Tais características são necessárias a um professor de qualquer contexto de ensino, no entanto, percebemos mais uma vez, o silenciamento com relação à proficiência e ao detalhamento sobre aspectos teórico-metodológicos:

Excerto 08: O professor ele... tem que ter SENSIBILIDADE porque nem ele vai tá sempre num bom momento nem o aluno... então se o professor tiver a sensibilidade de ENTENDER é... qual é o ponto, que aquele aluno tem dificuldade... eu acho que eles vão estabelecer um VÍNCULO que é muito importante na relação professor e aluno. (PARTICIPANTE 3)

É interessante perceber como os participantes, ao reportarem sobre colegas que se formaram professores, valorizaram a proficiência da língua e, ao traçar o perfil de um bom professor (em linhas gerais), apagam a questão da proficiência (pelo menos inicialmente – pois os participantes mencionaram sobre conteúdo posteriormente) e iniciam sua fala salientando a relevância de um professor ter paixão pela docência, ser sensível e empático e motivador. Sobre o Excerto 08, acreditamos ser válido refletir sobre

aspectos que nos levam, com base nas discussões anteriores, a pensar que talvez, neste momento o Participante 3 tenha construído a representação docente que irá atuar profissionalmente no contexto presencial de ensino.

Observamos que, ao dizer que nem sempre docente e discente estarão “num bom momento”, já podemos depreender que se trata do contexto presencial, visto que a frequência de contato entre professor e aluno na EaD não é diária. Neste sentido, conforme nos mostra Silva (2007), não se deve limitar a compreensão da representação como mera descrição. O autor também afirma que a noção de performatividade tira da identidade o status de descrição. Assim, a performatividade é, de certa maneira, mantida pela representação. Desta maneira, os aspectos identitários passam a se relacionar a uma ideia dinâmica de transformação.

Deste modo, ao dizer que o professor tem que ter sensibilidade (enfatizando o tom e repetindo nos dizeres o referido substantivo), além de mencionar as posturas de compreensão acerca das dificuldades discentes, bem como a relevância da criação de vínculo entre as partes, verificamos que o Participante 3 não está simplesmente fazendo a descrição do que um professor deve ser, mas está enunciando performativamente, no tocante à reflexão sobre sua própria identidade docente. Ao enunciar sobre o que é ser um bom professor, o participante chama à reflexão, não apenas sobre seus próprios aspectos identitários docentes, mas também sobre o papel dos professores do curso a distância que fizeram, bem como sobre suas próprias expectativas como estudante no contexto de EaD. Assim, as representações construídas acerca do que é ser professor a distância e presencial não são meras descrições de constatação, mas atos político-reflexivos sobre o fazer docente.

Notamos que, ao tentar traçar um perfil de bom professor, os participantes se deslocam do campo técnico da proficiência – ao qual estavam inscritos – e retomam uma memória afetiva de docência que vai além do conhecimento teórico (antes tão valorizado por eles e colocado como essencial no exercício profissional docente). Tal memória afetiva perpassa as relações entre professor e aluno que vão muito além de um curso de formação docente, já que todos os licenciandos foram um dia alunos em outros níveis de ensino e trazem, dessa vivência, visões sobre a docência que vão além do conhecimento livresco e que podem ter sido determinantes para o sucesso ou fracasso deles no contexto escolar. O Participante 3 traz uma reflexão bastante pertinente neste sentido:

Excerto 09: Então é interessante sim que ele, que ele saiba... não só o conteúdo porque o conteúdo é importante, o conteúdo é essência, mas além disso ele tem que ser HUMANO. O professor tem que ser humano sim mesmo que outros digam que não. NA MINHA OPINIÃO é assim. (PARTICIPANTE 3)

Observamos, com esses dizeres, que o Participante 3 volta a mencionar a questão do domínio sobre o conteúdo (de forma mais geral, não citando proficiência, mas esta pode ser enquadrada como tal). Contudo, o que prevalece em sua representação de bom professor é o “ser humano”. Ao mencionar “mesmo que os outros digam que não”, o participante deixa claro o quanto é atravessado por vivências e crenças, inclusive de outros indivíduos e que são externos ao AVA onde se formou.

Alguns trechos desse excerto nos provocaram reflexões. Primeiramente, ao tratar da importância de o professor saber o conteúdo, inclusive conferindo a ele o status de “essência”, observamos os saberes e vivências externas atuando nas reflexões desse participante. Ou seja, ele reconhece que o conteúdo é importante, mas, além disso, ao demarcar que o docente precisa ser humano “mesmo que outros digam que não”, o participante deixa claro que ainda existe a representação escolar com foco no professor, detentor do conhecimento. No entanto, a ênfase no substantivo com função adjetiva “humano” e na expressão “na minha opinião” denota um participante que desloca a figura docente de uma representação socialmente construída “não-humana” (com a qual ele não concorda), para a representação de um professor humano, ou seja, próximo aos discentes. De acordo com a noção de aprendizagem de Mattar (2003), os docentes não têm sua função encerrada na transmissão de conteúdo a ser apreendido pelos estudantes, mas precisam encaminhar a turma na construção do conhecimento. Assim, para o autor, a aprendizagem não pode ser entendida como algo situado na mente dos indivíduos, mas nas interações e relações. Sobre essa perspectiva, Mattar (2003) ainda afirma que as pedagogias socioconstrutivistas evoluíram em conjunto às tecnologias em prol da interação bidirecional.

Nesse sentido, voltando para o Excerto 09, a construção de uma representação de professor “humano”, marcada pelo próprio participante como sua própria opinião, em detrimento de um possível construto social contrário a isso, coaduna com a necessidade que esse participante vê de demarcar a EaD como uma modalidade que pode se situar na perspectiva socioconstrutivista de construção de conhecimento, e que esse processo pode se dar pela via da relação com os pares, tal como ocorre no contexto presencial. Ainda que a representação de um professor detentor do conhecimento, que transmite

unilateralmente seu conteúdo aos alunos, em aulas sem diálogos, já seja academicamente superada, o Participante 3, ao marcar sua opinião e esclarecer que muitos pensem contrariamente sobre o docente ser “humano”, nos faz refletir sobre o fato de que essa concepção ainda circula socialmente e precisa ser suprimida em todos os âmbitos.

Também podemos pensar sobre o substantivo com função de adjetivo “humano”, na relação presente na EaD. Os alunos neste contexto não estudam tendo contato diretamente com humanos, mas com uma máquina, no caso, o computador. Tal relação proposta na EaD pode, por vezes, se tornar fria, até por conta da distância transacional não atenuada. Ao reforçar o elemento humano para o professor, o participante pode estar fazendo uma reivindicação e uma crítica no sentido de que as relações no contexto a distância precisam ser revistas, em prol de se humanizar o aprendizado.

Podemos, neste momento, retomar Siemens (2004) e suas contribuições acerca do conectivismo. O autor postula que o conectivismo tem por base o fato de que decisões são pautadas em fundamentos que mudam a todo momento, a partir da aquisição de novos conhecimentos. A partir disso, observamos que, ainda que o conectivismo apresente uma relação do aluno em constante construção de conhecimento a partir do material de estudo e de todas as novas informações que ele recebe via internet, durante o curso no AVA, precisamos sempre observar em qual patamar as relações humanas estão sendo postas nesse contexto de aprendizagem, principalmente, porque esses alunos formados pela UAB, na modalidade PARFOR, se tornarão professores (provavelmente do contexto presencial). Desta forma, mesmo que o contexto a distância não possua a proximidade física, é necessário diminuir a distância transacional, sempre primando pelas relações interpessoais no interior do curso.

Dessa maneira, notamos que há, até aqui, uma representação de professor, tendo por base os processos de identificação dos participantes com a licenciatura, incluindo suas vivências como discentes e como docentes habilitados ao exercício da profissão, a partir do momento em que uma das formas de processo de identificação com a profissão docente na licenciatura se dá por meio da observação de práticas dos professores. Deste modo, o participante, ao colocar como essenciais fatores humanos associados às relações interpessoais, não somente retoma suas vivências que transpassam os limites da graduação cursada, como denotam desejo de praticar tais ações positivas em sua docência em-serviço.

Outro ponto interessante de se observar é como é constituída, indiretamente, em outros momentos da entrevista, a representação do que seja um professor presencial e a

distância, bem como as implicações dessas representações para o curso e para a formação dos discentes. O Participante 4 traz em seus dizeres, a serem apresentados a seguir, mais evidências de que a distância transacional nesta turma de fato não foi diminuída porém, nos mostra claramente o socioconstrutivismo na EaD descrito por Mattar (2013), o conectivismo defendido por Siemens (2004) e a andragogia cunhada por Knowles (1978) e retomada para os contextos a distância de ensino por Moore e Kearsley (2008):

Excerto 10: As dúvidas que eu tinha eu... eu... tem... tentava buscar ajuda com todo mundo que eu pudesse, ainda mais com a minha dificuldade logo no início pois, era tudo muito novo, uma realidade nova, eu buscava ajuda da tutoria, as tutoras a distância e presencial, com os professores e com meus colegas. Às vezes eu pedia ajuda até para meus familiares sobre Internet... Tinha vezes que as dúvidas eram mais EMERGENCIAIS aí tinha que esperar UM TEMPO pra ter a resposta, o que fazia eu perder o ritmo pois se fosse numa sala de aula eu poderia perguntar na hora e... possivelmente o professor poderia responder, mas na maioria das vezes o tempo da resposta foi bom, até porque nos ajuda a buscar a resposta por nossa conta, ter mais autonomia, pesquisar... e até interagir com os colegas, porque talvez a minha dúvida também fosse a deles. (PARTICIPANTE 4)

Notamos que, apesar de a distância transacional ser sentida pelo participante, este, mesmo com a resistência inicial, buscou auxílio (via tutoria, colegas ou familiares) para saná-las, o que é característico dos alunos adultos, segundo Moore e Kearsley (2008), que, dentre outros aspectos, demonstram ter mais responsabilidade sobre o que estudam e tomam decisões de maneira autônoma. Observamos também, neste caso, o anseio pela interação síncrona com o professor, enfatizado pelo uso do adjetivo “emergenciais” e pela expressão “um tempo” para se referir à dificuldade que sente em estabelecer contato direto com o professor, que, segundo o participante, o “fazia perder o ritmo”.

Entendemos que há ainda muito da concepção imediatista de ensino presencial inserida nas representações construídas por esses participantes. Tal representação de um contexto escolar que imediatamente esclareça suas dúvidas, sem que haja qualquer pesquisa ou busca autônoma de respostas pelo próprio aluno, pelo fato de o Participante 4 afirmar que esta graduação foi sua primeira experiência com o ensino a distância, decorre ainda com frequência do âmbito presencial de ensino, como pudemos perceber no Excerto 09 do Participante 03. Deste modo, percebemos que o fato de não haver tanto contato direto e síncrono com o docente foi, de certa forma, positivo a este participante, pois o fez desenvolver sua autonomia de estudante que, a nosso ver, ainda não existia até então, em suas experiências escolares presenciais.

Assim, queremos salientar que não defendemos a presença síncrona diária na vida dos docentes, como uma imitação do contexto presencial de ensino. A possibilidade da formação de um aluno autônomo que busca construir seu conhecimento na interação reflexiva com colegas, professores e tutores é basilar na EaD, conforme afirmam Moore e Kearsley (2008; 2013), e não deve ser suprimida. Todavia, percebemos que a disponibilidade maior do tutor a distância em atender os alunos não supre, por vezes, as necessidades da turma. O que observamos, de acordo com os dizeres dos participantes, foi a figura de um tutor com amplo contato com os discentes, porém sem a autoridade de fala de um professor.

Desta maneira, é interessante observarmos o movimento de transformação identitária desse aluno, do começo ao fim do curso. De acordo com os dizeres do Excerto 10, no começo do curso, vemos um participante que, mesmo tendo a iniciativa de buscar auxílio, ainda tinha a necessidade de que este fosse presencial, devido ao pouco conhecimento do AVA e dos recursos digitais e sem a construção, até aquele momento, de maior autonomia para buscar sozinho soluções para suas dificuldades. Durante o curso, observamos um aluno ainda muito identificado com o contexto presencial de ensino e resistente a se permitir maior autonomia. Nesse momento, percebemos que, apesar de ser uma característica do aluno adulto, na perspectiva andragógica de Knowles (1978), revisitada por Moore e Kearsley (2008), o apreço dos adultos em escolher os conteúdos que são importantes de serem estudados e a preferência pela tomada autônoma de decisões não são unâimes nos contextos de ensino a distância.

Em nossa experiência na tutoria presencial de um curso do PARFOR, vimos diversos alunos que, assim como o Participante 4, foram resistentes ao estudo autônomo por alguns semestres, buscando tirar dúvidas sobre o conteúdo no polo de apoio presencial, sob a alegação de que a pergunta feita (geralmente há menos de 24 horas) ainda não havia sido respondida pelo tutor a distância. Cremos que esta busca constante em transpor para o ensino a distância o formato do presencial esteja relacionada à noção de pertencimento à instituição, da qual trataremos a diante, na pergunta de número 3, na próxima seção. Voltando ao percurso de transformação identitária discente do Participante 4, notamos que o movimento final foi de entendimento do contexto e EaD em buscar de maneira autônoma o conhecimento e dialogar com os colegas via AVA.

Para além da questão da autonomia, relacionada à constituição identitária discente, acreditamos que a reconstituição da identidade desse participante como discente certamente contribuiu para a sua formação identitária docente que, mesmo no contato

diário do ensino presencial, irá construir em seus alunos, principalmente, a autonomia nos estudos. Apesar de esse aluno, em um percurso de auto-reflexão, deixar transparecer que, em um dado momento do curso, construiu uma representação de professor a distância que se assemelhasse à prática do professor presencial, ele compreendeu e aceitou a estrutura do sistema de ensino ao qual estava inscrito, se reconstituiu identitariamente como discente durante o curso e construiu uma nova representação acerca do que é ser professor.

E percebemos claramente essa perspectiva, ao analisarmos mais um excerto da entrevista do Participante 4:

Exerto 11: Ah... um bom professor é muito importante em QUALQUER CONTEXTO. Ser sensível às necessidades do aluno é fundamental. Eu... como professor... senti a necessidade de cursar mais uma graduação para poder entender melhor o que eu já via/vivia na prática... para eu me tornar um professor melhor e ajudar meus alunos. Acho que se é presencial ou a distância o preparo do professor tem que ser condizente com a realidade do aluno, o olhar do professor em entender seus alunos vai GUIAR como ele deve agir. Eu acho que a diferença vai estar só no meio onde ele está ensinando... as ferramentas, porque aluno é aluno em qualquer lugar, vai ter o que ele entende fácil o que ele tem dificuldade. (PARTICIPANTE 4)

O participante em questão deixa flagrar, em seus dizeres, uma relação com as reflexões de Moore e Kearsley (2008) sobre alunos adultos de EaD que, segundo eles, querem aprender para solucionar questões imediatas, buscando espontaneamente ingressar em um curso, pois possuem razões claras em mente para estudar. Assim, é possível perceber que o Participante 4 ingressou na graduação a distância não somente para refletir sobre sua prática docente já em exercício, mas para, segundo ele, se tornar melhor para os seus alunos.

Neste momento, acreditamos ser pertinente falar também sobre a relevância do PARFOR, que surgiu, inicialmente, devido à necessidade massiva de se interiorizar a formação de professores leigos que atuavam na educação básica brasileira. Este foi o intento inicial do curso, que, posteriormente, se estendeu e teve suas vagas ampliadas para outros interessados em obter uma habilitação nos cursos que estavam sendo oferecidos naquele momento.

Apesar de parte dos habilitados por meio desse programa não ser do perfil de demanda inicial, sendo professores formados que buscavam uma outra licenciatura (no caso do curso de Letras e, no caso do Participante em questão, em outra língua) ou mesmo

pessoas que não têm ligação com a educação (portadores ou não de diploma de ensino superior), o PARFOR é também para esta finalidade um programa válido. Este programa amplia então as possibilidades de atuação dos professores formados em Letras, que terão habilitação para atuar em duas línguas, como é o caso de dois participantes da pesquisa. Consequente a isso, amplia-se a oferta de novos profissionais no mercado, suprindo também demandas de profissionais e sendo um atrativo a quem antes não pensava em ser professor.

Retomando Moore e Kearsley (2008), os autores afirmam que alunos adultos buscam estudar visando se aprimorar nas áreas em que já atuam profissionalmente e, por conseguinte, já conhecem, o que também coaduna com o pensamento do Participante 4. Logo, outro ponto positivo com relação aos professores já formados e que ingressaram espontaneamente em um curso do PARFOR, para uma outra licenciatura, é que esta graduação vale também como uma formação continuada, um espaço para a reflexão e aprimoramento sobre as próprias práticas docentes, conforme o Participante 4 mencionou.

De acordo com os dizeres presentes no Excerto 11, observamos inicialmente que, de fato, ainda que o Participante 4 tenha tido resistência no formato de estudo da modalidade de EaD, ele ingressou no curso interessado em aprender mais sobre a própria profissão, que também coaduna com as características do estudante adulto de EaD apresentadas por Moore e Kearsley (2008). Este interesse provoca um movimento de representação docente que pudemos perceber nos dizeres do Participante 4.

A partir do momento em que ele se inscreve em uma graduação, com o objetivo de aprimorar suas práticas como professor, ele constrói a representação de que o professor, seja presencial ou a distância, e independentemente do nível de ensino em que irá atuar, deve se aperfeiçoar para que possa atender ao que os discentes necessitam, tendo sensibilidade para perceber as necessidades dos alunos. Apesar de percebermos uma clara separação entre o “eu”-participante e o “outro”-professor, em cada momento dos dizeres, os aspectos identitários de docente que busca uma nova formação acadêmica para aprimorar seu fazer docente se encontra com a representação de professor que também deve buscar meios de atender às necessidades de sua turma.

Notamos que, nesse excerto, a característica da “sensibilidade do professor” não é mais com o intuito puramente motivacional, ou de relações interpessoais, como nos excertos anteriores dos demais participantes. Neste caso, apesar de ainda não se mencionar aspectos teórico-metodológicos propriamente ditos, o Participante 4 constrói uma representação baseada na prática docente.

Especificamente sobre a formação identitária do docente que atua na modalidade de EaD, os participantes aliam o saber metodológico à necessidade de conhecimento das ferramentas digitais. Deste modo, o Participante 1, ao falar sobre o que esperava da dinâmica de funcionamento do AVA, construiu a sua representação de professor na modalidade de EaD, em grande parte, tendo por base aquilo que ele próprio não admite nesse contexto educacional, para que o docente seja justamente o contrário.

Excerto 12: Se o professor propõe uma tarefa com uma tecnologia dessa que ele sequer domina, é... o aluno não vai conseguir fazer realmente o trabalho, vai se sentir FRACASSADO e vai COBRAR do professor mais adiante. Então pra mim esse domínio ele é... é extremamente necessário. Ahn... outra coisa é que o professor desse aspecto, o professor a distância, ele sai do foco central né... ele deixa de ser o protagonista e ali é... o que conta de fato são os materiais que ele propôs são os trabalhos escritos e... existe então entre o professor e o aluno essa ponte, esse intermédio que são os materiais. E pra mim, o professor a distância ele... NÃO É e eu acho que nunca chegará a ser um mero TRANSMISSOR de conhecimentos. Eu acho que o professor a distância CONSTRÓI junto com o aluno ou com aquelas pessoas que vão ler é... o material que ele propôs. Ele CONSTRÓI o conhecimento. Então... eu acho que isso... isso é algo realmente diferente assim do, do professor presencial né... que muitas vezes detém um poder sobre a sua própria mão e é o foco de ensino. (PARTICIPANTE 1)

Verificamos que, para construir uma representação de bom professor de EaD, o Participante 1, no Excerto 12, se vale de diversos “nãos” em situações hipotéticas (como: não dominar as ferramentas digitais usadas no curso e não ser mero transmissor de conhecimento, inclusive enfatizando o “não” e o “transmissor”), para apresentar a representação ideal de bom professor de EaD. Ao propor uma representação de docente, a partir do que este não deve ser, identificamos a performatividade de seus enunciados (AUSTIN, 1990). Pinto (2017), retomando o pensamento austiniano, afirma que, para o filósofo, a linguagem não é somente um ato de descrever o mundo, visto que é um ato construído pelos seus falantes. Logo, segundo a autora, Austin retira as possibilidades de neutralidade da representação que ocorre via linguagem, pois aos representarmos algo, fazemos escolhas linguísticas que podem afetar o outro e possuem caráter político. Neste caso, podemos ver que o uso do “não” serve para problematizar o contexto de EaD e, mais uma vez, enfatizar a importância que o participante dá à presença do professor nesta modalidade de ensino. Podemos dizer, assim, que este é, de certa forma, um ato de reivindicação.

Para esta discussão, podemos também retomar Rajagopalan (2002), ao afirmar que as representações são políticas, por se caracterizarem como um sinal de intervenção, tendo elas um aspecto político-ideológico. Pensando sobre isto, constatamos que o Participante 1 não lança um simples olhar neutro sobre a docência, nem faz uma mera descrição dos requisitos que o professor precisa ter para ser eficiente em EaD. Ao fazer o movimento linguístico de explicitação do que ele não deve fazer, o Participante 1 não somente descreve, mas apresenta uma crítica a possíveis posturas, que, para ele, parecem ser recorrentes na EaD, e reitera, a partir da construção da representação feita, o que deveria ser a postura esperada nesta modalidade de ensino.

Desse modo, mais uma vez, observamos um participante fazendo reflexões sobre a prática docente, sem mencionar explicitamente nenhum aspecto teórico-metodológico. Assim, observamos que, não só neste excerto, mas, por exemplo, nos Excertos 09 e 10, os alunos se posicionam criticamente ao modelo de EaD ao qual foram expostos, tendo por base sua vivência nele. Por conseguinte, é importante observar o quanto os contextos de formação docente são metadiscursivos, uma vez que, pela via da observação e do contato, o graduando deixa flagrar vários aspectos identitários acerca de sua docência, bem como constrói várias representações não só sobre os professores que auxiliam em sua formação, mas também sobre o meio onde aprende. Logo, a representação de professor a distância para o Participante 1 se constituiu como um gesto de intervenção no próprio contexto de EaD, a partir de muitos aspectos advindos de suas experiências como aluno desta modalidade de ensino.

Nesse sentido, nenhum aluno, quando ingressa em uma licenciatura, inicia seus estudos como uma “tábula rasa”, pois a construção de representações acerca do que é ser professor traz referências de vários momentos em que o indivíduo teve contato com o contexto escolar, seja na via profissional, acadêmica ou até mesmo escolar, na vivência da infância e da adolescência. Deste modo, podemos inferir para qual classe docente as representações apresentadas nesta seção são voltadas. Entretanto, não conseguíamos jamais apreender todas as referências que levaram cada participante a construir determinada representação, visto que cada um deles teve um contato singular com a educação em suas vidas.

Outro ponto importante apresentado pelo Participante 1 no Excerto 12 é a ênfase dada ao adjetivo “transmissor” e ao verbo “constrói”, o que nos remete imediatamente a algumas concepções de ensino e aprendizagem. Mill (2009) discute que “educação a distância” seria o termo mais adequado, pois centraliza o aluno no processo de ensino e

aprendizagem, tendo os professores, os tutores e as tecnologias o papel de auxiliar o estudante, porém o foco é sempre em seu aprendizado. O autor ainda afirma que a equipe de docentes, de tutoria e de demais profissionais que atuam no AVA é importante para ajudar o aluno. Dentro desta perspectiva, o autor não considera a expressão “e-learning” adequada, pois ela denota a ideia de que o estudante seja autodidata e capaz de entender todo o conteúdo apenas estudando os materiais didáticos, sem necessitar da figura do professor.

Ao retomarmos o modelo de conclusão de curso de Kember, analisado por Moore e Kearsley (2013), observamos que a integração acadêmica (entre professores, alunos, AVA e materiais didáticos) é essencial para um bom rendimento do aluno e consequente permanência dele no curso. Moura, Azevedo e Mehlecke (2005) sugerem que o docente no contexto de EaD tem a função de nortear o aluno dentro dos processos de aprendizagem, para que ele consiga ter acesso às informações disponíveis em fontes de pesquisas diversas. As autoras ainda afirmam que professores e alunos devem ter conhecimento sobre as ferramentas do AVA, utilizando-as com o objetivo de interação e construção do conhecimento. Estes aspectos ficaram mais claros quando percebemos o quanto o Participante 1 referenda a importância do docente na EaD e o quanto o desconhecimento das ferramentas presentes no curso pode ser motivo de fracasso. Ou seja, este participante elenca elementos que, em sua concepção, são importantes ao aprendizado (conhecimento das ferramentas digitais, material didático desenvolvido pelo professor e, principalmente as relações entre docente e discentes na construção do conhecimento) que, integrados (como podemos relembrar do modelo de conclusão de curso de Kember) culminarão no êxito discente no curso.

Mattar (2003) também afirma que a aprendizagem não é mais entendida como algo situado na mente do indivíduo, mas presente também em relações, ambientes e interações. O autor ainda afirma que os professores não mais se restringem ao repasse de conhecimento, mas à construção deste, por meio das relações entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem. Estas reflexões do autor estão constantemente reafirmadas nos dizeres presentes no Excerto 12, visto que, como podemos perceber, o participante considera tão relevante a atuação docente no contexto de EaD que até, de certa forma, indiretamente reivindica maior presença deste profissional frente ao AVA. Este cenário proposto pelo participante, como já pudemos ver anteriormente, ocorre mais de uma vez, pois já vimos em outros dizeres dele o quanto ele deseja que o docente tenha mais momentos de interação com os alunos durante o curso, principalmente via atividades

síncronas. O Participante 1 deixa muito clara a representação de um bom professor de EaD como alguém presente, que tenha mais participação direta nas dúvidas e nos esclarecimentos aos alunos e que promova interações síncronas com a turma, o que seria, para ele, uma maneira de trazer a sensação de segurança sobre a formação acadêmica adquirida, visto que, os discentes se formam também a partir da observação de seus professores em ação.

De posse de todos esses pressupostos teóricos acerca da Educação a Distância, relacionados às reflexões que pudemos desenvolver com relação ao Excerto 12, vemos que o participante mostra o tempo todo que é necessário o domínio da tecnologia, que os materiais didáticos são de extrema relevância ao aprendizado, mas é pela via interacional, na construção de conhecimento, que a aprendizagem em EaD deve ocorrer.

É interessante observarmos como o Participante 1 referenda a importância da figura docente, não sendo o discente um autodidata a entender tudo, apenas estudando o conteúdo. Percebemos isso quando o participante enfatiza o adjetivo “fracassado” e o verbo “cobrar”, referindo-se ao aluno. No entanto, cabe aqui uma reflexão sobre o papel do tutor e do professor no contexto a distância, que, pelos dizeres do Participante 1, revelam muito sobre o que ele pensa acerca destas funções.

Tomando por base os Referenciais de Qualidade Para a Educação a Distância (2007), em geral, a função de orientar os discentes quanto ao uso das TICs no AVA cabe ao tutor presencial, assim como a “ponte” (termo que neste excerto ele usa para se referir aos materiais) entre docentes e discentes cabe ao tutor a distância, que é quem acompanha a turma diretamente no Moodle, levando inclusive, dúvidas e questões de maior espectro aos docentes responsáveis por cada disciplina. Tais profissionais são importantes, pois, em um contexto a distância, em que a turma não se encontra no mesmo tempo e espaço para estudar, tanto o tutor a distância, quanto o tutor presencial irão fazer, com a ajuda do professor, a integração dos alunos ao curso.

Desse modo, os tutores, ao serem responsáveis pelos alunos, juntamente com os professores, promovem também a descentralização do processo de ensino e aprendizagem. Logo, a construção do conhecimento na EaD perpassa o trabalho dos tutores frente aos alunos, ou seja, todos (incluindo tutores, professores e alunos) precisam se inter-relacionar para que, inclusive, a distância transacional diminua e os alunos se sintam em um contexto de educação coeso e não isolado.

Moore e Kearsley (2008) afirmam que um aluno adulto considera seus professores a partir daquilo que estes conhecem e pela maneira como tratam a turma. Símbolos

externos e titulações ficariam, segundo os autores, em segundo plano. Observamos, no caso do Participante 1, uma discrepância em relação a este pensamento, visto que ele valoriza a figura docente de tal maneira que apaga de suas reflexões os tutores. Para o Participante 1, a figura do professor tem tamanha importância que só os materiais produzidos por ele podem desbancar seu protagonismo. Sobre esta questão dos materiais, Silva (2017) afirma que estes são mais importantes na EaD que no contexto presencial, pois o professor se faz presente na vida do estudante, por meio destes materiais. E isto fica evidente em vários dizeres ao longo da entrevista, questionando, inclusive a capacidade do tutor a distância para a função, como veremos, nos próximos dois excertos a serem analisados.

Assim, o participante se silencia sobre a função desses dois tutores, para, mais uma vez, ressaltar o quanto ele almeja a presença mais frequente do docente no contexto a distância, atribuindo a este profissional responsabilidades que competem à tutoria. Neste sentido, mais uma representação de professor da modalidade de EaD é construída pelo participante, de certa forma, incoerente, no que se refere ao que ele denuncia na modalidade presencial e almeja na educação a distância. O Participante 1 constrói a representação de um professor que tem total responsabilidade pelos alunos e só deixa de protagonizar o processo de ensino e aprendizagem porque o material que ele propôs, segundo o participante, passa a ser a essência do curso de EaD.

Ou seja, ao invés de o participante descentralizar, em sua representação, a figura do professor, conferindo a outros indivíduos responsabilidades no curso, ele atribui a uma coisa – a algo inanimado, produzido pelo próprio docente – o protagonismo no curso. Deste modo, a representação que o participante faz do professor de EaD é de um ser tão imprescindível no processo que tutor nenhum é capaz de exercer qualquer protagonismo na formação dos graduandos, estando somente um material produzido pelo próprio professor apto a dividir espaço com o docente.

Não estamos aqui defendendo que o material produzido pelo professor não seja importante na formação o contexto de Educação a Distância. Pelo contrário, em um universo como o da internet em que os alunos têm ao seu alcance uma gama ilimitada de informações acerca de qualquer assunto, o material didático, além de instruir e provocar reflexões no graduando, também norteia seus estudos, até para que ele saiba delimitar o que pesquisar na internet, para complementar suas leituras. Além disso, o material criado pelo professor é de muita valia para alunos que não moram na cidade da instituição de

ensino superior que oferece a graduação e, talvez, não tenham acesso a bibliotecas, ao contrário da modalidade presencial.

Todavia, um material (seja digital disponível no AVA ou impresso) não substitui seres humanos no processo de ensino e aprendizagem. A este respeito, Preti (1996) afirma que, na EaD, as tecnologias são uma forma de se chegar aos objetivos do curso, mas sempre com foco na visão acerca do homem e da sociedade e refletindo sobre os anseios das populações a quem a modalidade de Educação a Distância irá atender. Nesta perspectiva, é necessário que se deixe claro que a modalidade a distância não pode ser concebida como uma espécie de “curso presencial mediado por tecnologias” e o aluno precisa compreender a relevância de cada profissional (sejam professores e tutores) e respeitar a função de cada um em sua formação.

Nesse sentido, não estamos aqui julgando o participante, ou trazendo suas reflexões como algo negativo. Pelo contrário, sua representação acerca do que é ser um bom professor na modalidade de EaD nos alerta, mais uma vez, para o fato de que as relações no AVA devem ser repensadas, bem como a forma como o curso é concebido neste âmbito, pois, talvez, as interações entre os participantes do curso (ou a maneira que elas ocorreram) não sejam suficientes para tirar dos discentes a sensação de isolamento em seus estudos, o que fomenta este desejo de resgatar ao máximo o formato do contexto presencial de ensino, onde talvez os alunos se sintam mais pertencentes ao curso.

Desse modo, não é necessário retirar tutores e deixar somente o professor em contato direto e constante com os alunos para que a formação do professor no contexto a distância ocorra. Tutores também são formados em Licenciaturas correspondentes ao curso no qual atuam, e a interação com eles também constituirá identitariamente os estudantes formados nesta modalidade de ensino, como veremos nos dois excertos a seguir.

Apesar de a seção tratar das representações construídas acerca do que é ser um bom professor nos contextos a distância e presencial, a figura do tutor, sobretudo a distância, é ora silenciada, ora problematizada, e observamos que tais atitudes interferem nas representações docentes. Nos Excertos 13 e 14, o Participante 1 problematiza a figura do tutor como um empecilho ao seu contato com o professor. Analisaremos conjuntamente estes excertos que dialogam entre si.

Exerto 13: Ah... agora quanto a ter dúvidas né e... e tirar essas dúvidas, eu... eu... fazia isso, eu tirava minha dúvida publicando... qualquer

questionamento que eu queria fazer nos fóruns que existiam no Moodle pra isso, e a tutora a distância, QUANDO TINHA resposta, ela... me dava ali mesmo ou... quando não, ela... buscava ter essa resposta através do professor formador... e quando ele lhe dava a resposta ela... me transmitia quando era possível. (PARTICIPANTE 1)

Observamos claramente o descontentamento do participante com a figura do tutor. Se retomarmos a questão do conectivismo, em que novas reflexões são elaboradas, a partir dos novos conhecimentos que os alunos vão adquirindo em contato com o AVA e em suas pesquisas pela internet, observamos que o Participante atribui ao tutor o entrave na sua construção de conhecimento. Contudo, percebemos que não há um equilíbrio entre a maioria dos participantes, no que se refere à busca pelo conhecimento.

O esperado, de acordo com as reflexões teóricas mobilizadas no Capítulo 2, é que o aluno tenha autonomia para buscar conhecimento, dentro e fora da plataforma de ensino, que se reporte à cada tutor responsável, de acordo com a natureza de seus questionamentos, e que saiba que o papel do professor no contexto de EaD não consiste em estar o tempo todo junto do aluno, o que não significa que ele seja ausente na vida acadêmica da turma. Entretanto, observamos que este equilíbrio não foi atingido pelos participantes que parecem ter se sentido isolados e na obrigação de serem autônomos, para estudar o tempo todo sozinhos (como mostrará o Excerto 15), ou totalmente dependentes de uma resposta que só poderia vir por meio do professor. Talvez isto explique a tentativa de trazer o contexto presencial para a modalidade de EaD.

Notamos, pelo fato de o participante marcar a expressão “quando tinha”, para fazer referência direta à resposta da tutoria a distância, que ele não se sentia satisfeito com o fato de não ter o professor ao seu dispor. Vemos uma série de problemáticas neste sentido. Dentre as diversas já mencionadas nos excertos anteriores, percebemos que, por mais que, em determinados momentos da entrevista, o Participante 1 afirme ser o contexto a distância essencial em sua formação, notamos nas nuances de sua relação com o tutor a distância e na constante busca ao docente, uma dada resistência ao contexto em questão. Ainda que já tenhamos aqui mencionado que é necessário rever a estrutura das relações e funções no contexto a distância de ensino, os alunos também precisam estar cientes de seus papéis frente ao curso. Não constatamos anormalidade no fato de o tutor ir buscar auxílio no professor, este é um diálogo válido e necessário. O professor em formação precisa, no caso, se aceitar como discente de EaD e perceber que, pelo fato de as relações serem assíncronas, é necessário um tempo para respostas, e que o aluno não deve ser

apenas um receptor passivo de respostas, mas deve desenvolver sua autonomia para estudar através de pesquisa de novos conhecimentos.

Assim, a representação que o Participante 1 segue construindo é a da centralização da figura do professor na EaD e da desvalorização da figura do tutor, tentando mais uma vez transpor o modo presencial de ensino para o contexto a distância. Enfim, todo este processo afeta a constituição identitária docente que continua levando aspectos retrógrados de um professor detentor único do conhecimento e do qual os discentes dependem a todo o momento.

Outro excerto produzido pelo Participante 1 nos atentou novamente para a questão do tutor, em que o termo “ponte” é ressignificado.

Excerto 14: É... Não poder discutir diretamente com o professor autor da matéria já seja por Skype ou qualquer outro médio de comunicação temas ou as dúvidas que surgem. É... quando o aluno se depara com um assunto que ele não domina de jeito nenhum e que ele QUER entender da melhor forma possível né... eu acho que isso aí é meio complicado. É... normalmente o aluno de curso a distância ele fica... na dependência do tutor a distância, que pode não dominar também aquele assunto e FICAR NA DEPENDÊNCIA do professor pra obter as respostas que... o aluno necessita. Na minha opinião, não sei eu acho que esse é um caminho que precisava ser revisto e as universidades PODERIAM criar uma forma de que o aluno entrasse em contato com o professor e fazer as perguntas diretamente a ele. Não ter aí UMA PONTE... ou pelo menos ne, nesse quesito nessa questão, né, de tirar dúvidas.
(PARTICIPANTE 1)

O Participante 1 faz uma explanação sobre seu descontentamento em não poder se reportar diretamente ao professor, em caso de dúvida, enfatizando, inclusive, o substantivo “ponte” que, no referido contexto, tem função adjetiva para caracterizar como o professor a distância deveria ser para este licenciado. Lembramos que, no Excerto 12 o termo “ponte” foi usado pelo mesmo participante, de maneira positiva, para o material didático criado pelo docente, que seria o protagonista dos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, ele concebe como “ponte” o material didático, mas não acredita ser positivo que um tutor tenha essa função.

Sobre esses aspectos e a respeito dos demais discutidos nesta seção acerca das representações construídas sobre o professor da modalidade de EaD, observamos que é necessário também repensar não só as formas de integração da turma ao curso e as ferramentas capazes de proporcionar maior interação entre os participantes do processo de ensino e aprendizado. É necessário também repensar as posições dos tutores e

professores no funcionamento do curso, de forma que o tutor seja compreendido como um aliado na construção do conhecimento e não como um empecilho ao contato direto com o professor.

Deste modo, ao repensar o papel de professores e tutores frente às turmas que irão ser formadas, serão considerados mais dois meios em que o aluno também poderá se constituir identitariamente como docente: a partir da observação das ações dos tutores a distância e presencial. Desta maneira, observamos que a figura do tutor precisa ter de fato seu trabalho integrado ao do docente, mas também precisa de autonomia. Ao enfatizar a expressão “ficar na dependência”, em se tratando de sua relação com o tutor, o participante deseja uma autonomia enviesada. Ao invés de buscar sua autonomia nas relações interpessoais no curso, mais uma vez, ele deseja trazer o professor para o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Como já dissemos na primeira seção deste capítulo de análise, com relação às queixas de colegas não serem proficientes e o curso não mudar este cenário, acreditamos ser necessário que os cursos ofereçam ao docente um maior espaço de interação a distância com os alunos. Entretanto, não concordamos com a forma de atuação docente que o Participante 1 deseja para o curso. Não estamos tratando de ensino presencial. Lévy (1999) afirma que não há condições de aumentar o número de professores de maneira que seja proporcional à busca por esta modalidade de formação. Sabemos que os professores que atuaram no PARFOR são os mesmos que lecionam no contexto presencial das universidades que ofereceram as graduações pela UAB. Também devemos considerar que estes docentes atuam, em sua maioria, nos programas de pós-graduação das universidades, e também ocupando funções nas coordenações, nos colegiados, na orientação de iniciações científicas e grupos de pesquisa. Portanto, não há como não levarmos em consideração as restrições de tempo e o fato de que eles não têm como ficar á disposição dos alunos o tempo todo. Estas são questões que precisam ser explicadas aos alunos até mesmo para despertar neles o processo de conscientização do papel que eles próprios exercem nesse processo.

Ainda sobre a representação acerca do que é ser um bom professor no contexto de EaD, o Participante 2 também supriu a figura do tutor a distância e trouxe conjuntamente a representação de um aluno que se sente isolado no curso e que tem que buscar por si só as respostas às suas dúvidas.

Excerto 15: Eu acredito que o professor a distância é... o professor que trabalha né... nesse contexto de educação a distância, ele tem também que dominar né... a parte de tecnologias, internet, plataformas e tudo mais [...] Ele, ele é mais um administrador de CONTEÚDO, ele não tem um contato físico com o aluno então ele, ele administra o conteúdo... dele... ele, ele disponibiliza aquele conteúdo e, e o aluno tendo acesso a aquele conteúdo ele vai atrás de todo o resto aí já cabe ao aluno... seja lá de qual forma for, eh... sanar aquelas dúvidas aí já cabe ao aluno. (PARTICIPANTE 2)

A partir deste excerto, podemos observar a clara diferença entre o fato de o aluno ter autonomia para estudar e o fato de ter que ser autônomo por se sentir isolado no contexto a distância. Autonomia discente, para Moore (1993), decorre do amadurecimento do discente e é necessária à conclusão do curso. O autor ainda afirma que é necessário que os cursos de EaD sejam organizados de maneira a atender prontamente às necessidades do aluno e, quando isso não acontece, o discente busca, de maneira autônoma o que estudar.

A partir das reflexões do Excerto 15 e das considerações teóricas aqui apresentadas, observamos que, mesmo sendo uma alternativa positiva aos discentes, tanto em casos em que ele está integrado ao curso, como em graduações em EaD nas quais possa se sentir isolado, constatamos que, principalmente no contexto de formação de professores (nossa foco nesta pesquisa), a autonomia exercida pelo estudante para suprir o isolamento existente no curso não agrega à formação da identidade docente.

Dessa maneira, ao invés de as figuras docentes e de tutoria serem mostradas como agentes no processo de construção do conhecimento, para o Participante 2, representaram figuras que não têm contato físico com o aluno, que administraram o conteúdo (e não a turma), disponibilizando um material para que os discentes, por si só, aprendam. Logo, a questão da distância transacional mais uma vez se faz presente, inclusive distorcendo a função dos profissionais no contexto do curso.

Deste modo, para o Participante 2, a representação de professor a distância neste caso é de entregar o conteúdo por meio de postagem de materiais, exercícios e videoaulas, mas o *feedback* fica a cargo da relação prescrita entre tutor e professor.

Ao se deslocarem para a questão específica do professor de EaD, a questão do domínio, não só das ferramentas digitais, mas do conteúdo, volta a interpelá-los. Acreditamos que isto se deva ao fato de tais participantes tomarem o professor a distância numa condição de distanciamento, não somente físico (no sentido de o contato não ser presencial), como estrutural, visto que, constantemente, em seus dizeres, deixam claro

que, na EaD que vivenciaram, professor e aluno são separados por um intermediário suprimido em muitos dizeres, mas que compreendemos que seria o tutor a distância.

Entretanto, ambos os participantes denotam seu desapontamento na não-concretização total desse processo, de diferentes formas: o Participante 1 exalta essencialidade na figura do professor a distância e denuncia seu incômodo em ter um tutor a distância intermediando o processo. Já o Participante 3 aborda a questão de ter que se empenhar de maneira autônoma para sanar suas dúvidas, visto que o professor não está disponível diretamente.

Deslocando as reflexões para a formação identitária de bom professor presencial, observamos, no Excerto 16, dizeres do Participante 3 que vão ao encontro das discussões iniciais dele mesmo nesta seção, acerca da representação docente voltada a aspectos motivacionais, de sensibilidade e atenção aos anseios dos alunos. Notamos que, no excerto 16, ele afirma se referir ao professor presencial, o que, para nós reafirma a análise feita no Excerto 08.

Excerto 16: Professor PRESENCIAL [...] ele tem que ter aquele feeling ele tem que ter uma boa interação com o aluno tem que saber entender todo os momentos porque um professor ele, ele ALÉM de professor ali ele é quase um PSICÓLOGO... porque... se não for, ele vai sofrer demais, ele vai sofrer e às vezes ele não vai poder ele não vai saber atingir de uma maneira, é... é... de uma maneira... eu diria... de uma maneira legal o conteúdo pro aluno.

(PARTICIPANTE 3)

No que se refere a este excerto, a ênfase nos adjetivos “presencial” e “psicólogo” propõem uma relação de cuidado emocional com os alunos. Ao dizer que o professor irá sofrer por não atingir o aluno da maneira necessária para que ele aprenda o conteúdo, vemos claramente a representação docente presencial ainda arraigada na ideia de transmissão de conhecimento, cujo sucesso dependeria apenas do docente, já que o discente seria um elemento passivo e receptor de conteúdo nas aulas.

Ao representar o docente presencial dessa forma, observamos que a ideia – teoricamente ultrapassada – de ensino como sinônimo de “repasse de conhecimento” persiste (inclusive, já discutimos nesta seção que é uma representação socialmente ainda presente).

Ao representar o professor presencial como uma espécie de “psicólogo”, relacionando esta função a um possível sofrimento, temos um possível efeito sobre os aspectos identitários docentes que constituem o participante, visto que, há, ainda, um

construto circulante que se inicia nas primeiras séries da educação infantil de uma figura materna de professor que está sempre atento, que busca de todas as maneiras contemplar os anseios dos alunos, mas que não promove a autonomia, pois está sempre buscando ações para atender os alunos, não para desenvolver independência nos discentes. O Participante 3 reforça, então, uma representação de professor presencial sensível aos anseios dos alunos e que precisa ser dedicado a atingir positivamente o aluno, havendo uma crença de que a manutenção da afetividade entre professor e aluno se dá, basicamente, em contextos de ensino presencial.

Desta forma, podemos observar, a partir de todas as discussões feitas nesta seção que, a representação da relação professor-aluno da modalidade presencial (que é, como vimos, ainda pautada muitas vezes na transmissão de conhecimento) parece ter trazido uma certa sensação de segurança aos participantes que tentaram reivindicá-la na modalidade de EaD, relacionando-a a qualquer dificuldade de comunicação ou de entendimento do conteúdo surgida. Tal cenário traz consequências não só para os aspectos identitários docentes, como para a sensação de insegurança que muitos participantes demonstraram sentir por não terem contato direto com o professor.

Notamos uma aparente dissonância entre as representações de professor presencial e a distância construídas pelos quatro participantes. Todavia, em geral, é construída pelos participantes a representação de um docente responsável pela turma, que se preocupa com os discentes, que tem sensibilidade para buscar atender às necessidades deles e que transmite motivação. Ou seja, em geral, os participantes não exaltaram, na construção da representação acerca do que é ser professor, as questões teórico-metodológicas necessárias ao exercício da docência, optando por exaltar os valores humanos.

Ou seja, por mais que exista alguma diferenciação apresentada nos dizeres dos participantes, com relação às representações de professor a distância e presencial, observamos, tanto neste excerto quanto nos demais desta seção, que os participantes comungam uma representação docente – seja presencial ou a distância, seja Ensino Fundamental, Médio ou Superior – que é a de um professor que esteja presente nos estudos dos alunos, que seja sensível às necessidades da turma e que os motive a buscar conhecimento.

A partir de todas as análises feitas nestas duas primeiras seções, tentando responder às perguntas de pesquisa 1 e 2, depreendemos que, no que concerne aos aspectos identitários docentes, a formação do professor no contexto a distância parece

propiciar condições para o desenvolvimento de um olhar crítico-reflexivo acerca das implicações das ações docentes no aprendizado dos alunos.

A partir de todas as reflexões, apontamentos teóricos e dizeres dos participantes apresentados nesta seção, pudemos compreender que a representação do que é ser professor nos contextos a distância e presencial está diretamente ligada à distância transacional não minimizada no curso a distância, e isto faz com que os alunos se sintam isolados.

Com relação ao ensino presencial, a representação é de um docente afável e sobretudo presente, pronto a atender às necessidades dos educandos. Observamos que o apreço pela figura fisicamente presente do docente e pela construção de relações de proximidade entre professor e alunos no ensino presencial é tão aprazível e confortável para os participantes que eles constantemente não só desejam trazer ao contexto a distância estes moldes, como se identificam com esta representação.

No que se refere ao ensino a distância, observamos basicamente a representação de um docente que precisa estar motivando constantemente os alunos, que seja presente e que, pela solidão, fruto da distância transacional, seja juntamente com os materiais didáticos por ele criados, o agente de união, motivação e promoção da construção do conhecimento na turma. A figura do tutor é suprimida em alguns casos, decorrente também da distância transacional, em que talvez, pelo isolamento sentido, os alunos venham a tentar resgatar em suas representações de docente construídas o contexto presencial de educação, no qual este isolamento não ocorria. Percebemos também que, apesar de não terem sido apresentados com maiores detalhes, aspectos teórico-metodológicos necessários ao exercício da docência não foram mencionados pelos participantes. Observamos também que há uma supressão da figura do tutor, em detrimento da figura do professor. Principalmente para o Participante 1, o professor precisa ter autoridade no assunto, por ser o autor dos materiais que embasam o curso.

Apesar de não ser o foco desta seção, o fato de nenhum dos alunos ter usado as práticas do tutor à distância (que é quem acompanha os alunos com relação a conteúdo, diariamente no AVA) para ajudar a construir a representação acerca do que é ser professor na modalidade de EaD, nos provocou reflexões que acreditamos serem necessárias, visto que a tutoria atua conjuntamente com o professor e, segundo Prado (2012), é um profissional que articula os processos no interior do curso a distância, reforçando aos alunos as questões que eles necessitam para progredirem no curso. Percebemos, portanto, que é necessário abordar algumas questões acerca deste profissional, já que sua atuação

implica diretamente no complemento do trabalho do professor e também nos processos de aprendizado dos estudantes.

Pelo fato de o tutor, sobretudo o tutor a distância³⁶, estar diariamente acompanhando os estudos dos alunos, por meio dos fóruns, *chats* e por e-mail, concordamos com Gonzales (2004) ao afirmar que a função do tutor é de educar como os demais envolvidos no processo de gestão, avaliação e acompanhamento dos cursos. Desta forma, imaginávamos que a atuação do tutor a distância apareceria referenciada na construção da representação docente feita pelos participantes, o que não ocorreu. Tal fato nos levou a duas possíveis reflexões.

A primeira reflexão já discutimos exaustivamente aqui e se refere a distância transacional não minimizada e que faz com que os discentes desejem que o curso a distância se torne cada vez mais próximo dos moldes presenciais. A segunda é a de que, talvez, o tutor à distância, responsável por acompanhá-los diretamente no AVA, no que se refere à rotina do curso, não tenha conseguido superar as expectativas que os participantes tinham com relação ao domínio do conteúdo, à resolução de dúvidas e à promoção da motivação da turma, levando-os a reivindicar em suas representações uma participação maior dos professores.

A esse respeito, pensamos ser uma questão que vá além das relações interpessoais no interior da graduação, mas compete ao viés estrutural da UAB e que talvez precise ser revisto. A função de tutor na Universidade Aberta do Brasil não possui vínculo empregatício. É feito um processo seletivo (com prova de títulos) e os aprovados se tornam bolsistas pela Capes³⁷, no regime de 20 horas semanais, cujo fomento é no valor de R\$765,00. Além de o valor ser baixo, o fato de ser bolsista não implica em vínculo empregatício, o que é um fator complicador a quem pretende atuar durante os quatro anos de curso. Por mais que a carga horária seja de 20 horas semanais, o fato de ter – no caso do tutor presencial – que estar disponível para a aplicação de provas nos finais de semana e para as possíveis atividades no polo em horários mais adequados aos alunos e, no caso do tutor à distância, ter que dividir suas 20 horas de atuação nos 7 dias da semana, a fim de contemplar a rotina de estudo de cada estudante, torna o exercício da função exaustivo

³⁶ Percebemos a figura do tutor presencial mais relacionada à questão do pertencimento ao curso, o que veremos na seção seguinte.

³⁷ Há no site Ideia Legislativa, uma petição pedindo para que se regularize e equipare o valor da bolsa paga aos tutores bolsistas da UAB/CAPES ao valor do salário mínimo nacional. A petição pede que “[p]assando este de atuais R\$765,00 para R\$937,00 vigente no ano de 2017, e regulamenta que seja feito ajuste anual proporcional ao piso salarial mínimo nacional (salário mínimo)”. A petição encontra-se no link: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=87666>. Acesso em 28/09/2019.

e com baixa procura. Em muitos casos, quando nenhum profissional formado na área do curso se inscreve ao processo seletivo, abre-se uma nova seleção aberta a profissionais de áreas afins, para suprir a demanda, o que se torna um complicador, visto que este profissional pode não atender às necessidades conteudistas que uma turma de graduação exige.

Assim, a partir da questão acima descrita, outro problema ocorre. Muitas vezes, durante o curso, acontecem trocas de tutores, não só por não terem atendido à turma de maneira satisfatória, como também pela própria desistência do profissional frente à pressão comentada por Barbosa e Rezende (2006), que afirmam ser esta função muito trabalhosa, com sobrecarga de trabalho, em que é necessário atender a todas as exigências do ensino a distância, mantendo a constante interação com a turma. Deste modo, acreditamos ser necessária a revisão geral da função de tutor na UAB, no que se refere à remuneração, às atribuições e à carga horária, o que irá ter efeitos em todo o sistema do curso, que funciona análogo à engrenagem de um relógio que precisa de todas as peças funcionando em consonância, para que o processo de ensino e aprendizado tenha para os alunos um resultado satisfatório.

Pergunta número 3: Quais são as questões ligadas à identidade do participante, no que se refere ao desenvolvimento de um sentimento de pertencimento deste à instituição de ensino superior que ofereceu o curso em questão?

Antes de iniciarmos nossas análises, acreditávamos que a sensação de pertencimento à instituição de ensino superior que oferece a graduação a distância estaria estreitamente ligada a fatores envolvendo o polo de apoio presencial, os encontros presenciais, a figura do tutor presencial e uma possível necessidade do aluno em buscar atividades extra-curriculares na sede da universidade. No entanto, de antemão, a partir das análises já feitas nas seções anteriores, podemos afirmar que as relações presentes no contexto a distância são sistêmicas e envolvem o curso como um todo.

Assim, as questões referentes à constituição identitária docente, bem como às representações construídas pelos Participantes acerca do que é estudar no contexto a distância, do que é ser professor e, sobretudo, da sensação de isolamento sentida por alguns, além da perspectiva discutida – também por alguns participantes – acerca da segurança com relação à habilitação que receberam, também tem implicações na sensação

de pertencimento dos Participantes à instituição de ensino superior. Observamos que, quando alguns dos Participantes se sentiram, em muitos momentos, transacionalmente distantes da turma e do professor, somente o fato de estarem matriculados em um curso a distância não o constituíram identitariamente como pertencentes à instituição.

Veremos, nesta seção, que todos os Participantes afirmaram que se sentiram pertencentes à instituição. No entanto, muitos se valeram do contato presencial – fosse com a tutoria presencial, ou buscando voluntariamente atividades extra-curriculares na sede física da universidade – para se constituírem identitariamente como pertencentes à instituição à qual haviam se filiado. Neste sentido, vemos que, assim como foi observada a importância do tutor a distância no curso, é importante salientar que o tutor presencial também tem papel relevante nesta “engrenagem”, não só por suas funções discutidas na seção 2.3 deste trabalho, mas por ser a figura com proximidade física dos alunos.

Sobre a referida questão do pertencimento à instituição de ensino superior, iniciemos nossas análises com o Excerto 17, referente aos dizeres do Participante 1, que referenda a importância de se criar espaços presenciais de interação – seja pelo próprio curso, seja pelo participante – para que o sentimento de pertencimento ocorra.

Excerto 17: Bom, a relação de pertencimento que eu tive com a instituição foi muito boa. Eu poderia dizer que... a universidade... criou assim, pra todos nós, sem exceção, situações para que PUDÉSSEMOS participar de eventos e cursos extra-curriculares e EU POR MINHA CONTA, por minha parte, EU QUIS DE FATO que isso acontecesse, EU QUERIA ESTAR LÁ, por isso, EU FUI ATRÁS dessas situações... que... DE FATO propiciaram que eu me sentisse PERTENCENDO à universidade, que eu fosse ALUNO REALMENTE DA INSTITUIÇÃO. E participei de várias coisas pra, pra me sentir assim... de fato [...] Durante a minha graduação eu busquei participar de algumas atividades extra-curriculares não só por causa daquelas horas que as universidades exigem... pra complementar e não sei quê... É... não foi só por isso não. Foi porque na verdade eu QUERIA de fato SER PARTICIPANTE ou uma integrante ATIVO da Universidade. E... Por isso eu participei de TODOS os eventos acadêmicos que eu podia participar... é... fui em todos os encontros, participei também de trabalhos e fiz uma iniciação científica por gosto por escolha MINHA... PRÓPRIA (PARTICIPANTE 1).

Percebemos, já por esse excerto, que os Participantes não somente se sentiram pertencentes à instituição de ensino superior que ofereceu o curso de graduação na modalidade de EaD, como consideraram como prestigioso ter tido a possibilidade de ser graduando em uma instituição federal de ensino.

Entretanto, indo ao encontro de nossa hipótese inicial, segundo a qual, para se sentirem pertencentes ao curso, talvez fosse necessário que os alunos participassem de atividades presenciais promovidas pela universidade – no polo ou na sede da instituição de ensino superior – podemos verificar, a partir dos excertos, o quanto a constituição identitária dos alunos está atrelada à estrutura física da universidade e ao modelo presencial de ensino. Vemos que não basta cursar a graduação a distância, tendo como professores os mesmos docentes que atuam na modalidade presencial e obtendo o mesmo diploma que os alunos que cursaram a graduação presencialmente; é necessário o contato físico, no caso do Participante 1, com a instituição propriamente dita. Entendemos que, no caso deste Participante, até pelos seus demais dizeres já analisados, a busca pelo contato presencial parece vir também da necessidade de não se sentir sozinho nesse processo, ou de sentir que não está estudando sozinho.

Ao enfatizar, por meio de várias expressões, que a buscou participar das atividades extra-curriculares, quando se refere a sua postura discente, o Participante 1 revela aspectos que identificam sua relação de pertencimento ao curso superior. Isto pôde ser observado a partir das seguintes escolhas linguísticas: “eu por minha conta”, “eu quis de fato”, “eu queria estar lá”, “eu fui atrás”, (todas referentes à buscar por participação em atividades extra-curriculares); “de fato”, “pertencendo” e “aluno realmente da instituição” (estes fazendo referência à sensação de pertencimento que o Participante tem); “queria”, “ser participante”, “ativo” “todos” (referindo-se aos eventos acadêmicos que participou); e “minha própria”. aspectos identitários do Participante 1, com relação à sensação de pertencimento à instituição, estão diretamente ligados à vontade que o Participante teve de estar presente nos momentos de atividades presenciais promovidas pela universidade sede que oferece a graduação a distância.

É preciso enfatizar aqui que esse movimento entre “estar vinculado ao curso” e “se sentir pertencente à instituição” levou o Participante 1 a tomar atitudes e buscar ações que garantissem a ele esse sentimento de pertencimento. Isto ocorreu, mesmo que ele tivesse ciência de que, independentemente de ir ou não à sede da universidade cursar qualquer tipo de atividade presencial, todos os alunos dessa graduação em Letras/Espanhol oferecida a distância na modalidade PARFOR eram discentes da instituição de ensino superior que ofereceu o curso, e todos aqueles que conseguissem se formar obteriam a habilitação em Letras/Espanhol pela universidade que ofertou o curso.

Nesse sentido, ao ligar o movimento de estar presente em atividades presenciais a ser pertencente ao curso e, consequentemente, “ser aluno realmente da instituição”,

conforme enfatizado pelo Participante, ele mostra que, em sua concepção, só se constituiria identitariamente como aluno da instituição de ensino superior quem se sentisse pertencente a ela, tendo, para isso, que realizar as atividades extra-curriculares presenciais oferecidas. Logo, a constituição identitária docente e a sensação de pertencimento dele à instituição não ocorreu de fato apenas no AVA, se constituiu neste trânsito entre os dois âmbitos de ensino.

Por conseguinte, podemos dizer que parte da formação identitária de docente do Participante 1 ocorreu também nesses momentos fora do AVA, em que ele buscou atividades presenciais que não só trouxessem a ele a sensação de pertencimento, mas que também complementassem seus estudos. Desta maneira, observamos um participante que, como vimos nas análises presentes nas seções anteriores, insinuou diversas vezes o desejo por relações e interações entre professor e aluno, cuja proximidade e frequência se aproximassesem ao máximo do ensino presencial. Por isso, ele foi, voluntariamente, buscar tal proximidade na sede física da universidade para se constituir identitariamente como pertencente à instituição. Isto, por conseguinte, colaborou para sua constituição identitária docente.

Era esperado que aspectos da constituição identitária dos alunos, no que se refere ao sentimento de pertencimento à instituição de ensino superior pudessem ser constituídos no AVA, nos encontros presenciais no polo, na relação com os tutores e nas práticas docentes presentes nos estágios. No entanto, o Participante 1 comprehende que, para ser ativo na universidade, é necessário participar das ações e atividades presenciais que ocorrem na sede.

Ao dizer que a universidade criou para toda a turma situações para que eles pudessem participar de eventos e cursos extra-curriculares, podemos nos voltar ao quadro de atividades extra-curriculares presentes no PPP do curso e constatar que, de fato, a Universidade, ao aceitar como válidas certificações advindas de atividades realizadas presencialmente, comprehende que a formação identitária desse docente em formação se dá de maneira global, podendo ocorrer dentro e fora do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Vejamos, a seguir, os quatro grupos de atividades extra-curriculares aceitas pela graduação em EaD que os Participantes cursaram³⁸:

³⁸ Todas as palavras grifadas nos quatro quadros foram substituições feitas por nós. Originalmente, havia elementos (como o nome da universidade e do departamento ao qual o curso pertence) que identificariam a instituição de ensino. Por esta razão, foram omitidos.

Atividade	Forma de Comprovação	Equivalência em Carga Horária
<p>- Representação estudantil (Colegiado da Graduação, Conselho do Instituto, Conselhos Superiores, Centro Acadêmico, DCE, UNE...).</p>	<p>- Atas ou documentos similares que atestem a nomeação e a exoneração ou término do mandato, emitidas pelo órgão colegiado competente.</p>	<p>30 horas por ano de mandato, respeitando o teto de 60 horas para o total de atividades deste tipo.</p>
<p>Representação da categoria docente da Educação Básica Pública em órgãos ligados à educação</p>	<p>Atas ou documentos similares que atestem a nomeação e a exoneração ou término do mandato, emitidas pelo órgão colegiado competente.</p>	<p>30 horas por ano de mandato, respeitando o teto de 60 horas para o total de atividades deste tipo.</p>
<p>- Disciplina Facultativa, cursada com aproveitamento, na <u>universidade</u> ou em outra Instituição de Ensino Superior, em curso devidamente reconhecido pelo MEC</p>	<p>- Histórico Escolar</p>	<p>Até 60 horas</p>
<p>- Atividades de pesquisa com bolsa (<u>instituição de ensino superior</u>, CNPq, FAPEMIG...).</p>	<p>- Documento que ateste o cumprimento das atividades previstas no projeto, emitido pelo orientador e/ou pelo órgão competente.</p>	<p>50 horas por ano de bolsa, respeitando o teto de 100 horas para atividades deste tipo.</p>
<p>- Atividades de pesquisa sem bolsa. (obs.: atividades de pesquisa sem bolsa que forem submetidas ao comitê da <u>universidade</u> que avalia o PIBIC e que forem aprovadas seguirão os mesmos critérios de atividades de pesquisa com bolsa)</p>	<p>- Documento emitido pelo orientador da atividade, devidamente validado pelo Colegiado do Curso de Letras. No documento deverá constar uma descrição sumária da atividade, seus objetivos e uma apreciação do desempenho do aluno.</p>	<p>Até 50 horas por ano, respeitando o teto de 100 horas para o total de atividades deste tipo.</p>
<p>- Atividades de extensão com bolsa.</p>	<p>- Documento que ateste a participação do aluno no projeto e seu desempenho, emitido pelo órgão financiador.</p>	<p>50 horas por ano de bolsa, respeitando o teto de 100 horas para atividades deste tipo.</p>
<p>- Atividades de extensão sem bolsa. (obs.: atividades de extensão sem bolsa que forem submetidas ao comitê da <u>universidade</u> que avalia o PIBEG e que forem aprovadas seguirão os mesmos critérios de atividades de extensão com bolsa)</p>	<p>- Documento emitido pelo orientador da atividade, devidamente validado pelo Colegiado do Curso de Letras. Deverá conter uma descrição sumária da atividade, seus objetivos e uma apreciação do desempenho do aluno.</p>	<p>Até 50 horas por ano, respeitando o teto de 100 horas para o total de atividades deste tipo.</p>
<p>Participação, como coordenador ou membro da equipe executora, em projetos de ensino e/ou de pesquisa e/ou de extensão desenvolvidos na</p>	<p>Documento emitido pela Direção da Instituição Escolar, atestando a participação e o</p>	<p>Até 50 horas por ano, respeitando o teto de 100 horas para o total de atividades deste tipo.</p>

instituição escolar onde o aluno- professor trabalha	desempenho do aluno- professor no projeto.	
Participação em Grupo de Pesquisa (cadastrado no CNPq e certificado pela instituição) e/ou em Grupo de Estudos de temas específicos (orientado por docente da <u>universidade</u> ou de outra instituição de ensino superior)	Documento emitido pelo líder do grupo, atestando a participação e frequência mínima de 75% às reuniões do grupo.	Até 30 horas por ano, respeitando o teto de 60 horas para o total de atividades deste tipo.
Participação em Grupo de Estudos de temas específicos registrado e certificado pela instituição escolar onde o aluno-professor atua.	Documento emitido pelo coordenador do grupo e assinado também pela Direção da instituição escolar, atestando a participação e o desempenho do aluno- professor no grupo, e a frequência mínima de 75% às reuniões.	Até 30 horas por ano, respeitando o teto de 60 horas para o total de atividades deste tipo.
- Atividades de monitoria em disciplinas de graduação.	- Documento emitido pela Diretoria de Ensino, atestando a participação e o desempenho do aluno na atividade.	40 horas por semestre de monitoria, respeitando o teto de 80 horas para o total de atividades deste tipo.
- Atividades de monitorias ou estágio em ambientes acadêmicos do <u>departamento ao qual o curso pertence</u>	- Documento emitido pelo Conselho do <u>departamento ao qual o curso pertence</u> que ateste a realização da monitoria e o desempenho do monitor.	40 horas por semestre de monitoria, respeitando o teto de 80 horas para o total de atividades deste tipo.
- Atividades de monitorias em ambientes acadêmicos de outras unidades da <u>universidade</u> .	- Documento emitido pelo Conselho da unidade que recebeu o monitor, atestando sua participação e desempenho.	40 horas por semestre de monitoria, respeitando o teto de 80 horas para o total de atividades deste tipo.
- Realização de trabalhos voltados à educação e/ou alfabetização de jovens e adultos, sem remuneração. (Sujeito à aprovação do colegiado)	- A critério do colegiado do curso.	- A critério do colegiado do curso, respeitando o teto de 120 horas para o total de atividades deste tipo.
- Realização de trabalhos voltados à promoção do exercício da cidadania. (Sujeito à aprovação do colegiado)	- A critério do colegiado do curso.	- A critério do colegiado do curso, respeitando o teto de 60 horas para o total de atividades deste tipo.

Quadro 03: Grupo 01 - Atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e Representação Estudantil.

Atividade	Forma de Comprovação	Equivalência em Carga Horária
<ul style="list-style-type: none"> - Participação, como ouvinte, em minicursos, cursos de extensão, oficinas, colóquios, palestras e outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Certificado de participação, emitido pela entidade promotora, constando a carga horária da atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Igual à carga horária especificada no certificado de participação, respeitando o teto de 60 horas para o total de atividades deste tipo.
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de comunicações ou pôsteres em eventos científicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Certificado de apresentação emitido pela entidade promotora. 	<ul style="list-style-type: none"> - 10 horas por comunicações ou pôsteres apresentados ou carga horária constante no certificado de participação, respeitando o teto de 80 horas para atividades deste tipo.
<ul style="list-style-type: none"> - Publicação de trabalhos completos em anais de eventos científicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cópia do material publicado. 	<ul style="list-style-type: none"> - 10 horas por publicações em anais, respeitando o teto de 40 horas para atividades deste tipo.
<ul style="list-style-type: none"> - Publicação de resumos em anais de eventos científicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cópia do material publicado. 	<ul style="list-style-type: none"> - 05 horas por resumo publicado, respeitando o teto de 20 horas para atividades deste tipo.
<ul style="list-style-type: none"> - Publicação de resenhas em periódicos científicos com ISSN e conselho editorial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cópia do material publicado. 	<ul style="list-style-type: none"> - 05 horas por resenha publicada.
<ul style="list-style-type: none"> - Publicação de artigos em periódicos científicos com ISSN e conselho editorial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cópia do material publicado. 	<ul style="list-style-type: none"> - 30 horas por artigo publicado.
<ul style="list-style-type: none"> - Publicação de artigos em periódicos de divulgação científica ou de caráter não acadêmico (jornais, revistas...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cópia do material publicado e certificado do editor do periódico. 	<ul style="list-style-type: none"> - 15 horas por artigo publicado, respeitando o teto de 60 horas para atividades deste tipo.
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento ou participação no desenvolvimento de material informacional (divulgação científica) ou didático (livros, CD-ROMs, vídeos, exposições...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cópia do material desenvolvido e certificado do coordenador ou organizador do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - 20 horas por material desenvolvido, respeitando o teto de 80 horas para atividades deste tipo.
<ul style="list-style-type: none"> - Organização ou participação na organização de eventos científicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Certificado de participação emitido pela entidade promotora. 	<ul style="list-style-type: none"> - 10 horas por evento organizado, respeitando o teto de 40 horas para atividades deste tipo.
<ul style="list-style-type: none"> - Outras atividades de caráter científico ou de divulgação científica. 	<ul style="list-style-type: none"> - A critério do colegiado do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - A critério do colegiado do curso.

(Sujeito à aprovação do colegiado)		
------------------------------------	--	--

Quadro 04: Grupo 02 - Atividades de caráter científico e de divulgação científica.

Atividade	Forma de Comprovação	Equivalência em Carga Horária
- Produção ou participação na produção de objetos artísticos (vídeo, artes plásticas, curadoria, literatura, artes performáticas, música...). (Sujeito à aprovação do colegiado)	- A critério do colegiado do curso.	- 20 horas por produção, respeitando o teto de 80 horas para o total de atividades deste tipo.
- Participação em oficinas, cursos ou minicursos relacionados a manifestações artísticas e culturais.	- Certificado de participação, emitido pela entidade promotora e constando a carga horária da atividade.	- Igual à carga horária especificada no certificado de participação, respeitando o teto de 60 horas para o total de atividades deste tipo.
Participação e/ou organização e/ou coordenação de campanhas e/ou eventos na comunidade escolar onde atua ou em outra (coleta de livros, feira de livros, montagem de bibliotecas, recital de poesias, feira do conhecimento, saraus, contação de histórias, varal literário...)	- Certificado de participação, emitido pela entidade promotora e constando a carga horária da atividade.	- Igual à carga horária especificada no certificado de participação, respeitando o teto de 60 horas para o total de atividades deste tipo.
- Outras atividades de caráter artístico ou cultural. (Sujeito à aprovação do colegiado)	- A critério do colegiado do curso.	- A critério do colegiado do curso.

Quadro 05: Grupo 03 - Atividades de caráter artístico e cultural.

Atividade	Forma de Comprovação	Equivalência em Carga Horária
Exercício de atividades como coordenador acadêmico, vice-diretor, diretor, coordenador de área, supervisor, dentre outras na escola onde o aluno-professor atua	- Portaria ou documentos similares que atestem a nomeação e a exoneração ou término do mandato, emitidas pelo órgão colegiado competente.	30 horas por ano de mandato, respeitando o teto de 60 horas para o total de atividades deste tipo.
Membro de comissões internas da instituição escolar onde o aluno-professor atua	Portaria ou documentos similares que atestem a nomeação e a exoneração ou término do mandato, emitidas pelo órgão colegiado competente.	10 horas por ano de mandato, respeitando o teto de 20 horas para o total de atividades deste tipo.

<ul style="list-style-type: none"> - Editoração, diagramação e revisão técnica de material publicado em periódicos acadêmicos com ISSN e política seletiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cópia do material publicado e certificado do editor do periódico. 	<ul style="list-style-type: none"> - 20 horas por material publicado, respeitando o teto de 40 horas para atividades deste tipo.
<ul style="list-style-type: none"> - Outras atividades de caráter técnico ou educativo. <p>(Sujeito à aprovação do colegiado)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A critério do colegiado do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - A critério do colegiado do curso.
<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa de campo, relacionadas a projetos de pesquisa, extensão ou complementares a atividades de ensino que não sejam obrigatórias. <p>(Sujeito à aprovação do colegiado)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Documento comprobatório emitido pelo professor orientador do projeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Igual à carga horária especificada no certificado de participação, respeitando o teto de 40 horas para o total de atividades deste tipo.

Quadro 06: Grupo 04 - Atividades de caráter técnico e administrativas.

A partir da observação dos quadros acima e da fala do Participante 1, fica claro que ele não se refere somente às atividades no polo de apoio presencial, visto que, o previsto dentro do currículo do curso eram basicamente as provas presenciais, possíveis web conferências e os encontros presenciais dos PIPEs para apresentação de portfólio. Logo, ao mencionar que as possibilidades criadas pela universidade eram para que todos se envolvessem, observamos que o esse participante não só se sente pertencente à instituição, como reconhece que ela tenha oportunizado momentos de integração, estudos e diálogos acadêmicos entre estudantes presenciais e a distância, evitando o isolamento no AVA, bem como algum tipo de distinção entre as turmas do contexto presencial e a distância, inclusive, aceitando essas atividades para a convalidação dos créditos extra-curriculares.

Acreditamos, pelo que já mencionamos anteriormente nesta seção, com relação a diploma e corpo docente, que não seria necessária qualquer promoção de atividades na sede física da instituição para que o aluno se sentisse pertencente a ela. Entretanto, a iniciativa da instituição, que foi descrita pelo Participante 1 – inclusive com ênfase no verbo “pudéssemos” – vai para nós, além das questões acerca da sensação de pertencimento. Oportunizar cursos e eventos dos quais alunos presenciais e a distância possam participar é, no nosso entendimento, mostrar aos graduandos que a formação identitária destes pode ser multiplamente constituída no cruzamento dos dois contextos

de ensino e em seus diversos espaços, seja durante o curso via AVA, seja em atividades presenciais que são ofertadas pela sede física da universidade.

Ainda de acordo com o Participante 1, no Excerto 18, podemos observar mais uma vez seu sentimento de pertencimento à instituição ligado à sede física da universidade, ao nome de prestígio que ela tem. Ele elogia a modalidade de EaD, as possibilidades que ela proporciona de popularizar a graduação a quem não tem possibilidade de cursar uma faculdade na modalidade presencial, mas associa o sistema ao objetivo de pertencer a uma universidade “famosa”, como ele faz questão de enfatizar.

Excerto 18: O estudante tem a possibilidade de se formar sem ter que sair de casa... No seu tempo e usando aquilo que já tem em casa, como por exemplo... internet... computador... e todo esse aparato dos quais nós dispomos hoje em dia. Acho que é uma grande possibilidade, é um tipo de ensino que pode chegar a qualquer parte do país ou do mundo, possibilitando que pessoas que não têm como se locomover a uma universidade... com cursos presenciais possam alcançar o seu sonho, né... de fazer um curso... universitário, em uma universidade... FAMOSA, como é o caso da [...] e outras federais...³⁹ (PARTICIPANTE 1).

Podemos, neste ponto da análise, resgatar as reflexões de Rajagopalan (2006), que afirma não podermos dissociar a identidade das questões políticas. Esta relação indissolúvel entre os dois elementos, segundo o autor, culmina na noção de identidade como construto que, será revelado de acordo com interesses de dado momento. Os argumentos do autor mostram que a identidade é uma questão de reivindicação. Assim, notamos que, ao enfatizar o adjetivo “famosa” atribuído à universidade na qual cursou a licenciatura na modalidade a distância, somado ao substantivo “sonho”, também relacionado à graduação a distância oferecida em uma conceituada universidade, o participante demonstra que, independentemente da modalidade (presencial ou EaD), é para o aluno algo valoroso ter uma constituição identitária docente ligada à sensação de pertencimento a uma instituição renomada. Além disso, ao atribuir o termo “sonho” ao curso universitário, o participante demonstra seu apreço por pertencer à instituição, mesmo não sendo tradicional via presencial.

Tomando a questão da identidade diretamente relacionada a um construto político, conforme Rajagopalan (2006), observamos que uma reflexão política por parte do

³⁹ Suprimimos os nomes das instituições para resguardar o sigilo da identidade do participante da pesquisa.

Participante 1 cerca do acesso à universidade pública. Ao dizer, no Excerto 18, que a EaD é uma modalidade que consegue chegar a qualquer parte do Brasil, ou mesmo do mundo, o Participante 1 não está apenas fazendo uma mera descrição; ele está se posicionando politicamente, por meio de atos de fala ilocucionários assertivos (ato de fala que o locutor realiza para pronunciar um enunciado que expressa valor relativo de verdade/falsidade) e expressivos (ato de fala a partir do qual o locutor pretende exprimir os seus sentimentos ou emoções face a um estado de coisas) que, aparentemente, teriam a função de descrever e declarar, mas que acabam assumindo um caráter performativo (conforme Austin, 1990). Assim, o participante, sutilmente, se posiciona politicamente, afirmando a relevância de se ampliar a oferta de vagas no ensino superior.

Ainda em relação ao caráter performativo da linguagem, Freitas (2006), afirma que, ao se tomar a língua como prática social, é necessário considerar o caráter performativo da linguagem, uma vez que as “verdades” construídas por nós, que ocorrem sempre no interior de políticas de representação, culminarão em determinadas consequências políticas e éticas. Pensando nisso, ao retomarmos os dizeres do Excerto 18, percebemos que o participante se posiciona a favor da iniciativa do PARFOR de oportunizar a possibilidade a mais pessoas de ingressarem em uma universidade federal, restrita antes a quem conseguisse ser aprovado nos processos seletivos de ingresso aos cursos (como vestibulares, por exemplo), com quantidade de vagas menor que a grande demanda. Ao conferir o caráter de “sonho” ao ingresso no ensino superior, o participante revela seu posicionamento político, elaborado em suas reflexões, de que cursos oferecidos a distância são necessário para democratizar a universidade pública no país.

Ao retomarmos os dizeres desse participante em outros momentos, percebemos que a graduação a distância representou a porta de entrada para que ele pudesse experienciar não somente o curso em EaD, mas a rotina da universidade sede da graduação, constituindo-se, assim, identitariamente como pertencente à instituição

Percebemos, então, no Excerto 18 que o Participante 1 se identifica com o ensino a distância, considerando não só a possibilidade de utilização das tecnologias computacionais de uso doméstico, mas também sua relevância ao possibilitar a oportunidade de um diploma universitário a quem não poderia cursar uma graduação no contexto presencial. Logo, para ele, a questão do pertencimento é vista como algo que depende das decisões tomadas pelo indivíduo, sendo suas práticas, ao longo da vida, fundamentais também para sua constituição identitária. Neste caso, pertencer a uma instituição de ensino não se daria de maneira automática, mas dependeria das ações do

aluno em prol de sua relação presencial com a instituição de ensino. Neste sentido, nossa hipótese – de que a preferência do graduando da modalidade de EaD por participar de eventos na sede da instituição seria um indício da necessidade de algo que fosse além do ambiente virtual para que ele se sentisse pertencente à comunidade acadêmica à qual está formalmente vinculado – se confirmou.

Devemos salientar que tal movimento não é regra, nem tampouco necessário a qualquer um que deseje se sentir pertencente à instituição de ensino que oferta os cursos na modalidade de EaD. Pelo contrário, a questão do pertencimento, e como ele se manifesta, é algo particular e depende de fatores individuais. Como veremos nos demais excertos, outros participantes revelaram outros aspectos que os levaram a se sentir pertencentes à instituição.

Os aspectos identitários apresentados nos dizeres do Participante 2 nos chamam a atenção, no que se refere à relação entre pertencimento, interação e presença. Conforme afirmamos com relação ao Participante 1, observamos ser a relação de pertença algo particular e, no caso do Participante 2 esse sentimento ocorre, mas de uma maneira totalmente diferente.

Excerto 19: A relação de pertencimento na verdade ela é muito maior ao POLO de apoio presencial e o vínculo também com os TUTORES do que com a Universidade em si e com os professores, porque... com os professores a gente teve pouquíssimas interações e as pou... as interações elas eram... online. Então tudo era através da tutoria. Então, acabava que a carinha da Universidade... era justamente esse polo de atendimento presencial, esse polo de apoio, na instituição em si a gente ia pra apresentar seminário fazer algum trabalho assim, mas, o vínculo era um pouco menor (PARTICIPANTE 2).

Notamos que, para o Participante 2, a questão do pertencimento à instituição também está diretamente vinculada ao local onde ocorreram as interações, que Giolo (2008) denomina “diretas, *vis-a-vis*”. Ou seja, assim como no caso do Participante 1, mesmo ele tendo o diploma da instituição de ensino superior e tendo formalmente pertencido a ela, a sensação de pertencimento só ocorreu à medida que houve interações no campo presencial, que, no caso do Participante 2, foi o polo de apoio presencial, já que suas interações presenciais ocorreram estritamente neste contexto.

A partir dessa reflexão, podemos perceber a relação entre identidade, pertencimento e representação, tal como preconizado por diversos estudiosos (WOODWARD, 2007; HALL, 2000; BAUMAN, 2005, dentre outros). Para esses

autores, o sentimento de pertencimento e a identidade não são fixos, mas balizados a partir das decisões, escolhas e trajetórias do indivíduo. Assim, a maneira como o sujeito age, bem como seus posicionamentos frente às suas escolhas e outros fatores contingenciais norteiam seu sentimento de pertencimento e a constituição de sua identidade. Desta maneira, a sensação de pertencimento do Participante 2 foi moldada de não na realização de atividades na sede física da universidade, mas com base nas relações com a tutoria e com o polo. Assim, não existem aspectos fixos que caracterizem a identidade de um graduando da modalidade de EaD, nem tampouco uma forma única de se desenvolver um sentimento de pertencimento, único e obrigatório, a todos os participantes, com relação à instituição de ensino superior. De acordo com as escolhas e as tomadas de decisão de cada participante, há uma concepção de pertencimento que é singular e individual, característica de cada participante frente ao curso.

De acordo como o depoimento do Participante 2, ocorreram pouquíssimas interações, e as que ocorreram eram online ou por intermédio da tutoria. Esta afirmação nos diz muito sobre como o Participante percebe o curso a distância e, como já discutimos anteriormente, como os alunos ainda estão presos a modelos concebidos no âmbito presencial. Depreendemos que, para ele, a noção de interação, mesmo que não necessite do contato físico, ainda está ligada à ideia de interações síncronas e frequentes (ocorrendo com regularidade), diretamente feitas com o docente. Esta talvez seja uma lacuna que os cursos a distância precisam rever. Muitas pesquisas já foram desenvolvidas na área da Linguística Aplicada sobre o papel da interação no contexto de ensino de línguas e de formação de professores de línguas, principalmente nas décadas de 1980 e 1990. Entretanto, pouco ainda se sabe sobre este tema no que concerne ao contexto de EaD. Pelo que mostram os dados, os alunos se ressentem dessa “falta de interação”, e isto pode ter um impacto negativo na formação dos discentes.

Esta concepção docente afeta diretamente os aspectos identitários dos Participantes, já que, o Participante 1 sentia a figura do tutor como uma barreira no contato direto com o docente, ao contrário do Participante 2 que, apesar de revelar um certo descontentamento com a pouca interação com os docentes, relacionou aos tutores sua sensação de pertencimento à instituição. Deste modo, ao observarmos novamente os dizeres do Excerto 19, no que se refere ao tutor presencial, o Participante 2 atribuiu à possibilidade de interagir com o tutor presencial o seu sentimento de pertencimento à instituição. Ao tutor a distância, o referido Participante associou sua relação pedagógica com o curso.

Dessa forma, seu pertencimento aconteceu junto ao polo, visto que ele inclusive considera que o polo seja a “carinha da universidade”, ou seja, para ele, a concepção de universidade vai muito além de seu nome, mas está diretamente relacionada ao lugar “onde se estabelecem relações de cunho presencial”. Destarte, não importa como se configura fisicamente a universidade à qual seu diploma estava vinculado, a representação de universidade para o aluno se revela como o lugar onde ele teve a oportunidade de constituir interações e realizar atividades presenciais.

Já o Participante 3 traz uma reflexão que nos sugere a construção de uma identidade que constituiu num contexto de constante experimentação (BAUMAN, 2005). A partir disso, observamos a dinâmica dos movimentos de representação, identificação e pertencimento ocorridos com o Participante 3.

Excerto 20: Eu tinha o sentimento de preconceito e desvalorização da EaD, pois tinha uma VAGA ideia sobre o assunto. Conheci através de propagandas do Instituto Universal Brasileiro, Instituto Padre Reus, entre outros que surgiram. Depois, tive a oportunidade de cursar pós-graduação a distância, o que me levou a ter outra visão sobre o assunto, tanto que cursei Espanhol pelo PARFOR e agora estou cursando Pedagogia pela também Universidade Aberta (PARTICIPANTE 3).

No excerto 20, acima, o Participante 3 parte de uma representação negativa acerca da EaD – enfatizando o termo “vaga” e afirmando que “tinha o sentimento de preconceito e desvalorização da EaD” – e reconhece, assim, seu desconhecimento, ao afirmar que tinha por base a visão arcaica de ensino a distância do Instituto Universal Brasileiro e do Instituto Padre Reus (fundados em 1941 e 1974, respectivamente). Tal representação, apesar de ter sido superada pelo participante, ainda circula socialmente e vem sendo descontruída a partir da expansão dos cursos a distância nas universidades privadas, que possuem um aparato midiático de veiculação de divulgação superior aos das universidades públicas.

Há também um movimento com relação à constituição identitária discente em EaD, que passou do estágio de rejeição para o de total aceitação, tanto que afirmou ter aderido à essa modalidade, para fazer 3 cursos a distância, sendo uma pós-graduação e duas licenciaturas. Observamos que o Participante 3, ao ressignificar a representação acerca da EaD, se constituiu discente dessa modalidade e, demonstra apreço pela aprendizagem a distância. Constatamos então que, a relação de pertencimento no caso do Participante 3 não se refere inicialmente a relações presenciais, mas única e

exclusivamente à ressignificação da representação sobre estudar na modalidade a distância, relação inversa a dos demais participantes.

Justamente pelo fato de as identidades não serem fixas, permanentes ou definitivas (SILVA, 2007), como apregoava a perspectiva essencialista, elas constituem-se como um ato performativo ligado a sistemas de representação, dentro dos quais “...novas identidades são constantemente afirmadas e reivindicadas” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 86). Assim, cada participante construiu sua noção de pertencimento à instituição, de acordo com as suas relações criadas nesse âmbito. Percebemos que, no que se refere aos Participantes 1 e 2, as relações pautadas com tutores e professores que, em tese, possuem autoridade no contexto de EaD, foram cruciais para o desenvolvimento da sensação de pertencimento de cada um deles à instituição. No entanto, o Participante 3, mesmo assumindo ser de fato boa a sua relação de pertencimento ao curso, revela dificuldades durante o curso relacionadas a elementos de possível intervenção em seu sentimento de pertença.

Excerto 21: Era uma relação boa. Ah, não consegui a emissão da carteira de estudante, embora tenha tentado. O polo de apoio presencial nos atendeu da meLHOR forma, com algumas limitações. Também quanto ao repasse de material didático, impresso, chegava para os alunos, depois de termos passado pelas disciplinas (PARTICIPANTE 3).

Ao observarmos o excerto 21, retomamos novamente Woodward (2007) acerca da representação. Para a autora, o ato de representar agrega as práticas de significação, bem como os sistemas simbólicos por onde os significados são concebidos, posicionando os indivíduos como sujeitos. Neste sentido, ao observarmos a reivindicação sobre a não obtenção da carteira de estudante e do material didático impresso, o Participante 3 toma estes dois eventos como símbolos que representam o elo protocolar de um aluno que está formalmente matriculado na instituição em questão.

Ou seja, apesar de, no Excerto 20, já termos percebido que o Participante desenvolveu relação de pertencimento à instituição, pelo fato de ter cursado duas graduações a distância, notamos, neste Excerto 21, que os dois eventos que ela considerou como falhas na relação presencial com o polo foram símbolos cujos significados fizeram o Participante se posicionar, não simplesmente enunciando um fato, mas proferindo um ato ilocucionário assertivo, com força de crítica, expondo as duas falhas que ele encontrou na parte presencial do curso, a partir da sua experiência.

Ainda sobre as questões de Pertencimento, observaremos a seguir os dizeres do Participante 4, que, assim como o Participante 1, traz consigo uma relação de orgulho por ter cursado a graduação em uma universidade federal de prestígio.

Exerto 22: O pertencimento com a universidade era motivo de muito orgulho para mim. Não imaginava que, que a... essa altura da minha vida, eu poderia ser um universitário. Toda oportunidade que tinha de ir lá eu aproveitava, gostava de me sentir frequentando aquele lugar, me inspirava. Ah... o polo, eu adorava. Quando tinha encontro no polo era muito bom porque podíamos ver nossos colegas e o tutor e... me sentia acolhido. Durante a graduação eu gostava de saber quais eram os eventos do curso de Letras que teria na faculdade e gostava de ir a eles, por, porque gostava de andar por lá, ver os prédios, os alunos, tentar conhecer pessoalmente os professores no bloco do curso ou nos eventos... eu gostava desse contato, é uma coisa minha isso. Acho que... falar pessoalmente com eles es, esse contato humano me fazia lembrar das minhas memórias dos meus professores e de quando eu frequentava a escola. Ah, o polo eu também frequentava para poder tirar minhas dúvidas com o tutor presencial. Era muito bom poder ter esse suporte, essa ajuda presencial, eu dava muito valor nisso, pois... podia contar com ele, ele era uma ponte física para nós... alunos... e o curso. Muitas vezes era ele que nos motivava a continuar nossa dedicação, sou muito grato a tudo que ele fez por mim e pelos meus colegas (PARTICIPANTE 4).

Primeiramente, observamos que o Participante expressa orgulho por pertencer àquela instituição. Isto se dá pelo fato de que ele não se imaginava mais sendo universitário, o que nos leva à discussão já feita nesta seção acerca da democratização da universidade pública por meio da oferta de cursos a distância pela UAB. Fica claro, pelo depoimento do Participante 4 que a Universidade Aberta do Brasil, em parceria com a instituição de ensino superior que ofertou o curso de Letras, possibilitou que ele pudesse voltar a estudar. A respeito da sensação de pertencimento do Participante 4, apesar de o processo se assemelhar ao do Participante 1, também teve suas especificidades, como é o caso da relação com o tutor presencial e com os colegas. O Participante 4, como podemos ver, associa a sensação de pertencimento não somente a atividades feitas no polo ou na universidade, mas também às relações que procurava estabelecer com os professores, com o tutor presencial e com os colegas. Sobre estes aspectos de relações interpessoais, no interior da EaD, Moore e Kearsley (2013) retomam as reflexões feitas por Halsne e Gatta (2002) para afirmar que alunos do contexto a distância têm a tendência de ser mais visuais e introspectivos, enquanto discentes do âmbito presencial tendem a ser mais auditivos, extrovertidos e cinestésicos.

Nesse sentido, observamos, a partir da postura de constante busca por contato presencial, que o Participante 4 conserva características do aluno presencial, sobretudo com relação à extrospecção. Ainda sobre os estudos de Halsne e Gatta (2002) retomados por Moore e Kearsley (2013), alunos adultos necessitam de apoio da instituição e constante feedback, podendo até desistirem do curso, caso não o obtenham. Neste sentido, podemos perceber que o Participante 4 encontrava na tutoria presencial este contato de apoio e motivação de que necessitava. Sob esta perspectiva, ao relemos o Projeto Político Pedagógico (2010) referente à graduação em Letras a distância que os Participantes cursaram, percebemos que não há distinções quanto ao papel dos tutores a distância e presencial. Observamos que, dentre as funções elencadas – muito semelhantes àquelas presentes nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007), que é um documento base à EaD no país – percebemos que o Participante 4 frisa uma delas com relação ao tutor presencial, que é a função de motivar o estudante em seus momentos de dificuldades, a fim de que este tenha êxito na graduação.

Dois termos utilizados nos dizeres do Excerto 22 nos remetem a reflexões já feitas aqui, no que se refere a palavras como “humano” (para se referir ao contato com a universidade sede) e “ponte” (referindo-se à figura da tutoria). Ressaltamos que, para o Participante 4, o tutor tem a função de “ponte”, que permitirá o contato com o professor, em um sentido positivo, ao contrário do que acredita o Participante 1. Esta incongruência de ideias entre os dois Participantes nos leva a mais uma reflexão acerca da tutoria. Segundo o PPP da graduação em Letras cursada pelos Participantes desta pesquisa, outras funções da equipe de tutoria são as de participar de maneira ativa dos processos de avaliação de aprendizagem da turma, interagir e mediar sessões de *chats* e fóruns e oferecer retorno às dúvidas e necessidades do aluno, no prazo máximo de vinte e quatro horas.

A partir desses dados e das diferentes reações dos Participantes com relação à figura do tutor e à função da tutoria, percebemos que talvez tenha ocorrido um descompasso entre a realização das funções da tutoria – sobretudo a distância, até pelas dificuldades que já problematizamos anteriormente – e a aceitação desta função educacional, não existente no contexto presencial, por parte dos alunos. Não estamos aqui para apontar falhas, principalmente, pelo fato de que não coletamos dizeres dos tutores desta turma. Contudo, se houve este descompasso, cabe às coordenações de futuras turmas reverem as funções e as atuações dos tutores, inclusive separando-as no PPP em termos de tutor presencial e a distância, para que seja um contexto de ensino e

aprendizagem confortável tanto para os alunos quanto para os tutores, visto que, para muitos desses tutores, trata-se de uma função nova e, portanto, exige adaptação.

Outra relação que acreditamos deva ser analisada é aquela que o Participante 4 buscou ter com os professores. Ao afirmar que tentava conhecer pessoalmente os professores na sede física da universidade ou nos eventos, por apreciar o contato presencial com eles, visto que isto o fazia lembrar-se de suas memórias escolares, o participante nos alerta sobre uma questão importante: o fato de, naquele contexto, o corpo discente era formado por alunos oriundos do ensino presencial, nos moldes tradicionais, que haviam ingressado em um curso a distância.

A partir das discussões até aqui empreendidas, voltamos às relações de pertencimento dos quatro Participantes para compreender que, cada discente, a partir de suas vivências acerca da educação, bem como de suas concepções sobre a Educação a Distância, irá se constituir de determinada forma como discente pertencente à instituição. A forma de se relacionar com o curso e se sentir pertencente a ele, no caso dos quatro Participantes, não tem jeito “certo” ou “errado”; cada participante buscou, a partir de suas concepções e vivências, se adaptar e pertencer ao contexto a distância, fosse pelo viés da afetividade, como o Participante 4, fosse pela quebra de preconceitos acerca da modalidade, como o Participante 3, ou ainda pela estrita relação acadêmica com a tutoria, como foi o caso do Participante 2, ou pela busca por participação ativa, tanto no AVA quanto nos eventos acadêmicos corridos na sede da universidade, como foi no caso do Participante 1.

Deste modo, é de fato necessário os discentes da modalidade de EaD sejam orientados, sobretudo os ingressantes, sobre as diferenças entre o contexto presencial de ensino e a modalidade a distância, e sobre a necessidade de se repensar as especificidades dessa modalidade para que possa haver uma melhor adaptação a esse contexto que, para muitos, é ainda novo. Entretanto, cabe também às coordenações de curso, juntamente com professores e tutores, atentar para as características de cada aluno (sobretudo os que tradicionalmente tiveram toda a sua formação obtida presencialmente), para que se respeitem as vivências obtidas pelos estudantes, anteriormente ao curso, e para que, desta forma, a graduação não se torne motivo de desistência, por falta de adaptação.

Em termos práticos, pensando no que foi aqui exposto pelos quatro Participantes, constatamos que é necessário que se chegue a um equilíbrio entre o que é desejado pelos alunos e o que é exigido pelos cursos. A equipe acadêmica do curso deve buscar, de fato,

medidas para que se reeduque o desejo de alguns Participantes em “transformar” o contexto a distância em uma espécie de “ensino presencial mediado pela internet”.

É igualmente importante que o curso considere que estudar em casa, sem colegas ou professores física e sincronicamente presentes, é também desafiador para alunos adultos que precisam construir uma autonomia que muitos nunca tiveram na modalidade presencial. Estas são questões que precisam não de silenciamento, ou cerceamento, mas de compreensão e constantes ajustes, para que seja possível trabalhar pela motivação destes alunos e para que eles compreendam que é possível tanto se constituírem identitariamente como graduandos e profissionais de EaD, como alunos ou professores da modalidade presencial.

A afetividade do Participante 4, nem tampouco o interesse do Participante 1 em cursar atividades presenciais, são prejudiciais. Entretanto, a resistência de ambos, sobretudo do Participante 1, com relação à tutoria e à função do professor na EaD, devem ser tomadas não como uma falha, mas como um indício que deve-se buscar um equilíbrio entre os desejos, as necessidades e as dificuldades do aluno e o que é necessário ao pleno desenvolvimento do curso. Por isso, desde a primeira seção deste capítulo, defendemos que é necessário se repensar o uso das ferramentas digitais no interior do AVA, a fim de que se diminua a distância transacional percebida pelos Participantes e, assim, culminando em uma melhor adaptação deles ao contexto a distância de ensino e aprendizagem.

Pergunta número 4: O que pode ser percebido em relação ao processo de identificação do participante com a profissão de professor presencial de língua estrangeira e quais são as representações que estão sendo construídas ou ressignificadas, pelos alunos que estudaram neste contexto a distância, no que se refere a uma possível atuação profissional?

Nesta última seção, culminarão todas as nossas reflexões propostas até aqui, uma vez que, ao contemplarmos os aspectos identitários do professor de língua estrangeira formado em um curso de Letras a distância, bem como as representações sobre o que é ser um bom docente nas modalidades presencial e a distância, e depois de buscarmos compreender os aspectos identitários que levam a uma relação de pertencimento do discente à instituição, toda esta análise acerca dos dizeres dos Participantes já nos dá

subsídios para a compreensão dos processos de identificação do Participante com a profissão de professor presencial e quais as representações que estão sendo construídas pelos Participantes, no que se refere a uma possível atuação profissional. Observamos nos excertos que se seguem que há, por parte de alguns deles, um diálogo entre sua vivência profissional e a formação obtida, resultando em representações sobre aspectos identitários que envolvem essa profissão.

Outro dado que nos chamou atenção foi o interesse que três dos quatro Participantes apresentaram em não só atuar como professores presenciais, como também a distância. Inclusive, o Participante 3, após a graduação, conseguiu uma colocação profissional na tutoria de uma faculdade privada que oferece cursos em EaD.

A respeito do Participante 1, em seus dizeres no Excerto 23, observamos que este já atuava no contexto presencial de ensino, antes de cursar a graduação e que trabalhou no contexto a distância por exigência do mercado. Em seus dizeres, ele afirma ter ministrado disciplina no contexto a distância. Entretanto, segundo seus depoimentos, a graduação – que ele novamente reafirma sentir orgulho por ter cursado, por achar que a instituição de ensino superior que o ofertou é de grande prestígio – ofereceu condições para que ele se sentisse mais preparado a atuar no contexto presencial, além de despertar nele o interesse em atuar profissionalmente na EaD.

Excerto 23: [...] se puder ser um dia professor de EaD, em alguma universidade, eu... EU SEREI, se Deus quiser [...] eu JÁ ATUAVA no mercado de trabalho dando cursos presenciais... de língua espanhola e também a distância, porque a situação... EXIGIU que eu fizesse isso. Mas, é... não vou deixar de dizer hâ... de confessar que... obviamente... ME SINTO MUITO, MAS MUITO MUITO MUITO MELHOR PREPARADO AGORA... e seja pra atuar em qualquer curso presencial ou a distância, nenhuma das duas possibilidades me amedrontam, ao contrário são, pra mim, um desafio mesmo, assim, algo... ah... algo INCRÍVEL, né? É... Quando eu olho pro meu diploma, eu me sinto é... FELICÍSSIMO. Não tem outra palavra realmente pra dizer sobre isso né? Me sinto... felicíssimo de fato (PARTICIPANTE 1).

Observamos, a partir desse excerto, que o participante já se identificava com a docência presencial, anteriormente ao curso. Entretanto, conforme postula Silva:

[a] identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a

ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição (SILVA, 2007, p.96).

Deste modo, mesmo que alguém que já atue profissionalmente faça uma licenciatura (seja a primeira ou segunda), isto não significa que seus aspectos identitários docentes já estejam fixados anteriormente ao curso, ou que as representações acerca da docência já estejam prontas, não passíveis de ressignificações. Podemos inclusive comprovar tal afirmação, ao observarmos quando o Participante 1 enfatiza que se sente muito mais preparado para atuar profissionalmente, após a graduação, não só presencialmente, mas também a distância, afirmando, inclusive que, mesmo sendo um desafio, nenhum dos dois contextos o amedronta.

No caso desse Participante e do Participante 2, principalmente, é importante observarmos que, para além das questões identitárias de representação acerca do contexto presencial, foi construída uma representação sobre a atuação profissional no contexto a distância, bem como aspectos identitários sobre ser docente e ser tutor. Ao retomarmos o PPP da Graduação em Letras (2010) que eles cursaram, cujo quadro de disciplinas encontra-se no preâmbulo introdutório deste capítulo, observamos que as únicas duas disciplinas voltadas para o contexto de EaD são: “Introdução à Educação à distância” e “As novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) no ensino da língua espanhola”, não havendo dentro da graduação, um curso de formação de tutores, por exemplo.

Apesar de, provavelmente, o Participante 1 saber que os professores do PARFOR são efetivos ou contratados (via concurso público e processo seletivo respectivamente) da instituição de ensino superior que ofereceu a graduação, já que ele afirmou anteriormente frequentar atividades extra-curriculares da universidade, não há, portanto, uma seleção específica para este fim, o que não impediria, por exemplo, de o aluno almejar uma carreira acadêmica em nível superior para atuar nos dois contextos, visto que se identifica com ambos. A partir dos fatos apresentados, depreendemos que o Participante se identifica com a docência em EaD e constrói a representação de que, mesmo não havendo uma extensa carga horária de formação de professor para a EaD no curso, a vivência de estudo via AVA pode formar também docentes para atuarem no contexto a distância.

Sobre essa discussão, recorremos novamente ao PPP (2010) e percebemos que um dos objetivos do curso é “possibilitar uma formação acadêmica ao professor de Língua Espanhola e de Literaturas de Língua Espanhola que permita consorciar suas reflexões

teóricas sobre a linguagem com a adequação e uso de tecnologias” (BRASIL, 2010, p. 20). Neste sentido, por não especificar de que natureza seria este “uso das tecnologias” (se é apenas uma ferramenta de apoio ao contexto presencial ou se é referente à imersão em um curso totalmente online), o Participante em questão cria uma representação de que será possível atuar como professor de EaD, mesmo que o diploma destes alunos não tenha nenhuma especificação quanto à habilitação para atuar presencialmente ou a distância.

Isto posto, podemos perceber também que, mesmo não sendo esses Participantes “nativos digitais” (até pela dificuldade e resistência que alguns deles ofereceram à estrutura da graduação a distância), de fato, cursar 4 anos de uma licenciatura em EaD os coloca, em termos de vivência na modalidade, se não mais preparados, pelo menos mais ambientados ao contexto, diferentemente de muitos professores que atuam na modalidade em questão mas que, conforme Moore e Kearsley (2013), só têm experiência de docência no contexto presencial, não tendo recebido um treinamento para atuarem no contexto a distância.

Obviamente, não estamos aqui desmerecendo a vasta carreira acadêmica e formação teórico-metodológica que o corpo docente de qualquer universidade federal tem, se comparado a um aluno que possui somente o título de graduação. Estamos aqui afirmando que, a vivência na modalidade de EaD leva o Participante 1 a se identificar com a atividade profissional nesse contexto educacional.

No caso do Participante 3, a identificação tanto com a docência presencial como com uma possível atuação profissional em EaD também foi observada, de uma maneira diferente à esperada, como veremos no Excerto a seguir.

Excerto 24: CERTAMENTE é a licenciatura em Letras a distância contribuiu muito pra minha formação docente... Tanto que foi depois DESSE CURSO que eu DESPERTEI pra área da educação e atualmente eu TRABALHO na área justamente por ter houv... a... acontecido na minha vida desse DESPERTAR [...] Eu acredito que... a... essa formação a distância, ela contribui NÃO SÓ pra minha atuação no contexto presencial, tanto que hoje eu sou pedagogo numa escola da rede, da prefeitura, MAS TAMBÉM, no contexto a distância, porque além disso, eu sou professor num curso SEMI-PRESENCIAL e eu cuido da plataforma, faço todo o trabalho de TUTORIA com os alunos. Então acaba que... ficou no meio termo... Não trabalho somente a parte presencial, mas também a parte A DISTÂNCIA. Acabou que eu tive um leque maior de oportunidades ao cursar esse curso a distância (PARTICIPANTE 3).

Observamos que a representação desse participante acerca da atuação profissional no contexto de ensino presencial foi, conforme ele mesmo enfatiza, a de se “despertar” para a atuação na educação, que não era sua área profissional anteriormente ao curso. Percebemos também que ele, apesar de não atuar no ensino de Língua Espanhola para o qual foi habilitado, atua na educação como Pedagogo. Este dado foi mencionado apenas no questionário inicial de seleção dos participantes, em que ele relatou ter feito graduação em Pedagogia, não mencionando se foi no contexto presencial ou a distância. Desta maneira, a possível lacuna que poderia existir, relacionada ao pouco contato com os docentes durante o curso, não se confirma, visto que, os quatro participantes se constituíram de alguma forma ligados à educação e o Participante 4, mesmo não atuando na docência em Língua Espanhola, admitiu que a formação lhe conferiu subsídios para sua prática profissional no contexto presencial.

Outra especificidade apresentada pelo Participante 3 é que, ele ultrapassou o nível de apenas desejar atuar na EaD, tendo se tornado tutor desta modalidade. Neste sentido, para além da discussão que já fizemos acerca das representações construídas sobre atuar no contexto a distância após formado, acreditamos que caiba aqui refletir sobre como o mercado constrói representações acerca de quem é formado no contexto de EaD. Uma pergunta que podemos deixar como sugestão de questionamento para pesquisas futuras seria: Será que um aluno de EaD é visto pelas universidades que oferecem graduação a distância como mais preparados para atuar na docência e na tutoria, no contexto a distância, do que aqueles formados no contexto presencial?

No caso do Participante 3, ele afirma que essa formação lhe abriu um leque maior de opções profissionais. Entretanto, como foi recorrente não só o interesse pela área como a atuação propriamente dita, pode-se pensar, por exemplo, em de que forma, e até que ponto, os Planos Pedagógicos dos cursos de Letras, quer na modalidade a distância, quer presenciais, poderia oferecer uma formação que contemplasse mais a preparação para que os discentes, futuros profissionais, pudessem atuar em contextos de EaD.

Também poderíamos pensar na possibilidade de disciplinas optativas de formação de tutores na própria grade curricular de cursos como o PARFOR, visando a oferta de mais uma opção para aqueles que não se constituíram identitariamente como professores nesse contexto de atuação.

Mesmo que o PARFOR seja um plano emergencial de formação de professores leigos que já atuam na rede pública de ensino, conforme exposto na Portaria 82 (2017)⁴⁰, a partir do momento em que este Programa passa a aceitar o ingresso de pessoas que não faziam parte deste contexto (como o Participante 3, por exemplo), poder-se-ia também pensar em ampliar a formação oferecida pelo Programa, visto que a própria Universidade Aberta do Brasil carecerá, cada vez mais, de tutores para a demanda dos cursos.

Já o Participante 2 tem uma identificação e constrói representações acerca do contexto a distância completamente diferentes daquelas observadas nas falas dos Participantes 1 e 3, que, apesar da congruência nos aspectos identitários, já demonstravam também algumas particularidades. O Participante 2 não se identifica de maneira nenhuma com a atuação no contexto a distância e acredita que o curso em questão o deixou mais preparado para atuar no contexto presencial.

Exerto 25: Depois da minha formação no curso de Letras a distância... eu me sinto muito mais PREPARADO PRA ATUAR no contexto PRESENCIAL, em elação ao... tanto ao curso de Espanhol quanto ao curso de... Português ou de Inglês... Eu sempre vou preferir o contexto presencial, MESMO, porque... eu não, não, não... na verdade... eu não optaria pra atuar num contexto a distância porque... eu prefiro contato com aluno... contato visual, o contato dele íntimo, dele contar, dele poder interagir, de poder... mostrar uma música... de poder... de poder fazer da forma... que eu quiser e eu acho que a forma... do contexto a distância ajuda, mas ele limita demais... o professor é muito limitado... Pode ser, hoje em dia tem... Facebook, tem um monte de mídia que pode usar... pra poder tá mais próximo do aluno... câmera, que possa ver, possa interagir... no mesmo momento... mas... é... EU sempre vou preferir o contexto presencial. Não tenho... na verdade, eu não tenho AFINIDADE com o contexto a distância, pra atuar como professor não. E... eu, eu sempre prefiro... até porque assim o... curso de, de Letras, de Letras a distância, ele me POSSIBILITOU é... participar com mais criticidade, porque era uma época que eu tinha muita... vergonha e... o computador ele acaba esc, esco, escondendo a gente. Então como eu estava escondido, eu podia dar minha opinião, eu podia me POSICIONAR, coisa que eu não faria estando... ali presencial... é... Mas hoje em dia, eu prefiro o contexto presencial mesmo (PARTICIPANTE 2).

Podemos notar que há uma dissonância entre a identificação do Participante 2 como discente e como docente (ou tutor) no contexto a distância. O participante apresentou, a característica de ser um aluno mais visual e introspectivo (conforme Moore e Kearsley (2013), com base nos estudos de Halsne e Gatta (2002)). Deste modo, ele

⁴⁰ Os artigos 1º e 2º desta Portaria encontram-se no capítulo de Metodologia desta tese.

constrói a representação de uma modalidade a distância que possibilita ao aluno tímido uma maior desenvoltura nas interações, mas com a qual ele não se identifica enquanto docente, pois constrói a representação de que, no contexto de EaD, por não haver o contato síncrono e físico entre os participantes, as relações se limitariam, mesmo dispondo de diversas ferramentas online para promover interações. Neste sentido, percebemos que a formação a distância foi importante na constituição de aspectos identitários docentes, pois, por meio deste contexto, o Participante 2 conseguiu refletir criticamente acerca da formação docente, sem que para isso necessitasse expor suas opiniões presencialmente, frente a outros colegas e professores. Ou seja, o participante se sente confortável em ser a autoridade máxima de uma sala de aula presencial, mas, como discente, preferiu as discussões síncronas e a aprendizagem colaborativa propiciadas pela EaD.

É interessante observar como o Participante 2 acredita ser “limitante” o contexto de EaD, mesmo este apresentando incontáveis ferramentas de interação e de busca de conteúdo. Ele, apesar de reconhecer todas estas possibilidades na modalidade, as coloca em segundo plano, em comparação ao fato de não haver interações presenciais entre os participantes. Neste viés, podemos retomar Araújo e Freitas (2015) que afirmam serem necessárias aos docentes mudanças relacionadas às concepções pedagógicas. Para as autoras, a transição da modalidade presencial para a EaD requer, mais que a atualização acerca das TICs, o repensar de sua postura docente, o que é causa de resistência em boa parte dos profissionais. Há ainda a questão de identificação (ou a falta dela) com aspectos das duas modalidades de ensino, que não podem ser ignoradas e que vão, certamente, interferir na constituição identitária docente.

Por fim, o Participante 4, pela sua constituição identitária docente, já constituída anteriormente ao curso, constrói uma representação diferente da de seus colegas, sobre o curso a distância para a sua formação.

Excerto 26: Ah... foi muito bom ter feito o... curso. Para minha... formação, eu vejo que minha experiência como professor me ajudava no dia-a-dia, mas... me deixava na min, na minha zona de conforto, eu sentia FALTA da teoria, de me aprofundar, de conhecer mais. O mundo mudou, o mundo DOS ALUNOS mudou, o MEU mundo mudou e eu não podia ficar parado do mesmo jeito. O curso a distância me obrigou a mudar, porque eu nunca tinha feito algo parecido antes... e ainda mais... tive que mergulhar no mundo da Internet. Juntou duas coisas novas para mim: um curso a distância e a Internet. Eu... me sinto mais preparado para atuar em qualquer contexto, pois agora sei como ambos funcionam... Porém, como minha experiência e meu trabalho são no

modo presencial, acredito que melhorou muito, pois me sinto um professor melhor, mais capacitado e que entende melhor sua profissão e conhecimento. Adoraria ter a oportunidade de ser professor a distância... porém... ainda não tive a oportunidade (PARTICIPANTE 4).

Podemos constatar que a graduação a distância para o Participante 4 o auxiliou na renovação de suas práticas docentes, sobretudo quanto ao uso das tecnologias. Nóvoa (2007) afirma que a formação do professor é excessivamente teórico-metodológica, com pouca formação prática, o que não seria válido a docentes que buscam refletir sobre as práticas. Observamos, a partir da fala do Participante 4 (e também dos demais) que, na formação ocorrida no contexto de EaD, o próprio uso diário do AVA já é uma prática e, conforme pudemos constatar, contribuiu para que aspectos identitários docentes fossem construídos. Como resultado, o Participante 4 passou a agregar as ferramentas obtidas via internet em suas aulas.

Como nos mostra Mendes (2011), o ambiente de formação de professores permite a reflexão sobre aspectos políticos na educação, culminando em mudanças de postura. Isto fica bem claro nas reflexões do Participante 4, visto que ele, por meio da graduação em questão, assumiu sua defasagem quanto à prática docente e, por meio do curso, pode ressignificar-se identitariamente como professor.

De posse destas informações acerca da referida questão, observamos então, uma aparente discrepância entre as representações construídas pelos quatro participantes, porém, há algumas semelhanças. Iniciaremos, discutindo as particularidades apresentadas por cada participante. Observamos que o Participante 1 se mostra bastante entusiasmado com sua formação, explicitando o orgulho por seu diploma de licenciado. Há a demonstração de um anseio por atuar no contexto a distância em nível universitário, o que mostra que, apesar de inicialmente desconhecido e até mesmo desafiador, o sistema de funcionamento da Educação a Distância desperta no aluno a atenção para um nicho outro de atuação profissional.

O mesmo ocorreu com o Participante 3 que, afirma ter obtido um leque maior de oportunidades, ao cursar uma licenciatura na modalidade de EaD, tornando-se tutor em um curso semi-presencial. Não há formação específica para tutor em nenhuma disciplina de licenciatura na modalidade de EaD. No entanto, a experiência em cursar uma graduação no referido sistema já foi suficiente para despertar no Participante 3 a identificação profissional com a tutoria.

O Participante 2, dentro de suas aparentes contradições, revelou um deslocamento no que se refere à sua identidade como aluno e como professor. O participante não cogita a possibilidade de atuar profissionalmente a distância, visto que, em sua concepção, somente no contexto presencial, as interações podem ocorrer efetivamente, mesmo tendo a tecnologia avançado no que se refere a meios de promoção de relacionamento interpessoal.

Entretanto, ao refletir sobre sua experiência como discente, o referido participante se desloca para um apreço ao contexto de EaD, uma vez que, segundo ele, poderia se posicionar sem se expor fisicamente, ficando “escondido”. É interessante perceber que, ao pensar em sua identidade docente, o participante opta pelo ensino presencial, pela possibilidade de interação e contato direto com os alunos. Entretanto, quando há o deslocamento para a posição de aluno, o participante apaga sua estima pelo contato próximo e prefere a EaD, devido à possibilidade de interagir e de se esconder, ao mesmo tempo. Este caso ilustra a questão da não-fixidez da identidade, discutida no capítulo teórico. Ninguém jamais possuirá uma identidade imutável ao longo da vida. As identidades são fluídas, intercambiantes e variam de acordo com o diálogo proposto entre o indivíduo e as experiências e vivências pelas quais ele passa.

O Participante 4 vai ao encontro das representações e aspectos identitários constituídos pelos Participante 1, afirmando ter sido a formação em EaD essencial para que ele se renovasse como professor presencial, sobretudo com relação ao manuseio das TICs, que já são uma realidade entre seus alunos e as quais, antes do curso, ele não dominava.

E justamente por isso, a formação do professor, pelo simples fato de ter ocorrido a distância, ou seja, fora do ambiente presencial de ensino, não deve ser reduzida ou menosprezada. Os quatro participantes afirmaram se sentir aptos ao contexto presencial de ensino, sendo que, o Participante 3, que atuava em setor distinto ao de educação antes de se formar, teve seu apreço pelos dois contextos de ensino e até começou a atuar simultaneamente em ambos.

Desse modo, percebemos que, mesmo o PARFOR tendo sido criado, inicialmente, para interiorizar a formação a distância de professores leigos que atuavam no contexto presencial, é impossível limitar o que qualquer graduação, pós-graduação ou curso de extensão pode ressignificar na vida de um aluno. Mesmo que a referida graduação tenha tido como objetivo inicial formar licenciados em Letras/Língua Espanhola, cada um, de acordo com as identificações constituídas ao longo do curso, nos mostrou que a formação

pode servir para muitos fins, além da formação de um professor de uma língua estrangeira, como era o caso do curso em questão. Tivemos Participantes que ressignificaram suas práticas dentro de seus nichos de atuação docentes, não necessariamente em Língua Espanhola, e tivemos também quem tenha se valido do curso para propor reflexões acerca de sua própria prática. Houve ainda caso em que o participante se valeu do curso para compreender melhor sobre o uso das TICs e até sobre sua identificação com a atuação em EaD. Logo, é possível dizer que a graduação por nós analisada, além de cumprir seus objetivos iniciais, de formar professores que atuariam exclusivamente no âmbito presencial, também propiciou condições para que a prática docente como um todo pudesse ser repensada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

Nosso trabalho teve por objetivo analisar de que maneira se delineiam os aspectos identitários profissionais de docentes de língua estrangeira formados em uma graduação em Letras, na modalidade de EaD. Além disso, objetivamos identificar também quais são as representações construídas pelos participantes, ex-alunos que cursaram uma habilitação em Letras nesta modalidade de ensino, acerca do que é ser professor nas modalidades de ensino presencial e a distância. Outro aspecto que buscamos compreender foi de que maneira se constituíram as questões identitárias do aluno egresso, relativas ao desenvolvimento de um sentimento de pertencimento à instituição de ensino superior que ofertou a licenciatura e à qual estiveram formalmente vinculados.

Assim, nossa pesquisa foi balizada pelas seguintes questões que, inclusive, tentamos responder uma a uma em nosso capítulo de análise. São elas: “Pergunta número 1: O que pode ser percebido em relação aos aspectos identitários do professor de língua estrangeira formado em um curso de licenciatura em Letras oferecido no contexto de EaD?”, “Pergunta número 2: Quais são as representações construídas por eles sobre o que é ser um bom professor nas modalidades presencial e a distância?”, “Pergunta número 3: Quais são as questões ligadas à identidade do participante, no que se refere ao desenvolvimento de um sentimento de pertencimento deste à instituição de ensino superior que ofereceu o curso em questão?” e, por último, “Pergunta número 4: O que pode ser percebido em relação ao processo de identificação do participante com a profissão de professor presencial de língua estrangeira, e quais são as representações que estão sendo construídas, ou ressignificadas, pelos alunos que estudaram neste contexto a distância, no que se refere a uma possível atuação profissional?”.

Para responder tais perguntas e contemplar nossos objetivos, analisamos nossos dados à luz dos pressupostos teóricos da Pragmática (AUSTIN, 1990), sobretudo, com relação às questões acerca da noção de performatividade, pois compreendemos que, ao dizer sobre o curso e sobre sua trajetória, o participante não apenas descreve fatos, mas age performativamente, uma vez que se posiciona politicamente sobre sua formação, constrói críticas e, principalmente, demonstra seus aspectos identitários docentes, cuja formação na modalidade de EaD trouxe contribuições.

Retomamos também Rajagopalan (2014) e Pinto (2012) para um breve histórico da Pragmática. Além disso, mobilizamos teoricamente as reflexões sobre as noções de identidade e representação, principalmente, com base nos estudos de Hall (2007),

Woodward (2007), Bauman (2005), Silva (2007) e também de Rajagopalan (2006) e Freitas (2006). Somado a isso, elencamos, por exemplo, as reflexões de Moro (2009), Nóvoa (2007), Silva (2017), Mendes (2011) e Guilherme (2013) acerca da formação de professores, visto que o contexto analisado envolve um curso de Letras oferecido pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), cujo objetivo inicial era para a formação de professores leigos já atuantes na rede pública de ensino.

Para apresentar melhor o contexto da pesquisa, reunimos também documentos oficiais que regulamentam a EaD, o PARFOR e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), além do Projeto Político Pedagógico da graduação analisada. Fizemos ainda um breve histórico da Educação a Distância no Brasil e no mundo. Além disso, mobilizamos teoricamente autores como Moore e Kearsley (2008; 2013) e Mattar (2011; 2013) para tratar de questões teóricas sobre o contexto de educação a distância, modalidade em que os participantes da pesquisa cursaram a graduação em Letras/Espanhol.

A partir das bases teóricas nas quais nos amparamos e da materialidade linguística que compõe nosso corpus de estudo, pudemos observar os aspectos da constituição identitária docente, relativos aos participantes da pesquisa, e também as representações que eles construíram sobre o que é ser professor, além do sentimento de pertencimento deles à instituição de ensino superior que ofereceu a graduação a distância.

Nossa pesquisa foi de base qualitativo-interpretativista, a partir da qual buscamos analisar dizeres obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas feitas com quatro participantes que se caracterizaram por serem alunos egressos de uma graduação em Letras/Espanhol, oferecida por uma universidade federal, em parceria com a UAB, na modalidade PARFOR. Durante a coleta de dados, os participante puderam emitir suas opiniões e seus posicionamentos sobre a estrutura do curso oferecido, sobre o papel de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (sejam alunos, tutores e professores), sobre a formação obtida e seus desdobramentos para a vida profissional e também sobre a sensação de pertencimento à instituição de ensino superior, mesmo não estando presencialmente estudando nela. Os dados coletados e transcritos foram separados em 26 excertos que nos auxiliaram a responder às quatro perguntas de pesquisa que balizaram as nossas análises.

De acordo com os resultados da pesquisa, foi possível perceber que os alunos que participaram da pesquisa, e que haviam cursado uma licenciatura em Letras na modalidade de EaD, são capazes de se constituir identitariamente como professores do

contexto presencial, mesmo sem ter um contato mais próximo e mais frequente com o contato presencial. Percebemos também que a experiência de se estudar em um Ambiente Virtual de Aprendizagem despertou em alguns discentes o interesse pelo nicho de atuação profissional no contexto de EaD, chegando, inclusive, um deles a atuar profissionalmente neste âmbito, após formado. Ou seja, mesmo não tendo sido um curso voltado para a formação de profissionais do ensino para atuar no contexto a distância, houve, por parte de alguns alunos, a identificação com o exercício profissional em EaD. Este não é o objetivo inicial do PARFOR, mas acreditamos que possa ser um desdobramento que mereça atenção. Por ser um contexto de ensino que demandará cada vez mais profissionais, formá-los a distância pode ser um meio de suprir a demanda – sobretudo de tutores – na EaD.

Observamos, em nossas análises, que a constituição identitária dos participantes surgiu, em muitos aspectos, a partir de pontos conflituosos entre a “novidade” de se cursar uma graduação a distância e a tradicional experiência de estudar presencialmente e ter sua formação em grande parte constituída neste contexto. Percebemos, em muitos momentos, o desejo deles de trazer aspectos do contexto presencial para a EaD, na tentativa de se sentirem mais confortáveis, inclusive, com relação a sua própria formação. Neste sentido, percebemos que a principal questão problemática no contexto a distância de formação docente analisado foi a não-diminuição da distância transacional. Em muitos momentos, percebemos que os participantes se sentiram, de certa forma, “isolados” no curso, o que os levou, consequentemente, a reivindicar aquilo que lhes era mais familiar: o contexto presencial, sobretudo, no que se refere a uma presença maior do professor no processo educacional.

No entanto, acreditamos que isto, além de impraticável na EaD (pelos motivos elencados nas análises), não se faz necessário. Logo, se forem criadas situações de comunicação AVA (sejam fóruns, chats, webconferências, etc.) e se a equipe de tutoria promover a coesão da turma, fazendo-se presente nas interações, dificuldades e dúvidas, a distância transacional seria minimizada, sem necessidade de interação presencial.

Outra questão que pudemos identificar refere-se aos deslocamentos discentes que ocorreriam com base na relação que ele já possuía com o contexto presencial e com as vivências adquiridas na modalidade de EaD. De fato, ocorreram deslocamentos, alguns que até nos surpreenderam, como o fato de alguns participantes passarem a desejar a atuação no contexto a distância e de um deles atuar como professor e tutor.

Verificamos também, a partir de nossas análises, que os participantes se sentiram em geral, pertencentes ao curso, porém cada um – dentro de suas especificidades – se ancorou em recursos presenciais (desde a participação em cursos na sede física da universidade, à relação com o polo de apoio presencial, até à busca por uma carteirinha do curso) para que o sentimento de pertença ocorresse.

Desse modo, a hipótese de que a opção do graduando por participar de eventos sediados na instituição de ensino superior poderia ser um indício da necessidade de algo que fosse além do ambiente virtual para que ele pudesse se sentir pertencente à comunidade acadêmica à qual estava formalmente vinculado foi confirmada. Nenhum dos participantes se constituiu como pertencente à instituição de ensino superior apenas pelo fato de cursar a graduação a distância. Todos, de alguma maneira, buscaram meios físicos de construção deste pertencimento.

A hipótese de que eles se sentiriam despreparados para atuar como docente na modalidade presencial, após formado na modalidade a distância, não se confirmou. De acordo com os dizeres dos participantes, eles se sentem preparados para atuar nos mais diversos contextos de ensino, inclusive, colocando em prática outras formações. Isto nos leva a inferir que a formação obtida no PARFOR, para alguns, pode ter ido muito além da preparação para ministrar aulas de língua estrangeira.

Com relação à Pergunta 1, percebemos na maioria dos participantes um forte incômodo com o fato de boa parte da turma não ter saído do curso falando a Língua Espanhola, o que, segundo alguns deles, atrapalharia, ou mesmo impediria, o exercício da profissão em determinados contextos (como por exemplo, institutos de idiomas), sendo que foram habilitados para dar aula de Espanhol. Assim, muitos apontaram esta questão como lacunar na formação e percebemos, então, como a habilidade de falar bem a língua alvo está, para os entrevistados, diretamente ligada à constituição identitária docente. O problema que levantamos em relação a esta questão é de ordem conceitual, ou seja, é preciso discutir, dentro do contexto de formação de professores de línguas estrangeiras o que exatamente se entende por “falar bem a língua estrangeira”. Acreditamos que esta questão esteja diretamente relacionada com o construto do “falar como o nativo”, que também é problemático porque leva a outra questão: Quem é este “nativo”? De que “nativo” estamos falando? Este é um construto político que precisa urgentemente ser problematizado nos cursos de formação de professores de línguas.

Outro aspecto que observamos não somente em relação a esta pergunta, mas em outras, foi um certo incômodo por parte de alguns participantes com relação à

participação do professor no processo de ensino e aprendizagem, no contexto a distância. Já neste início de análise percebemos que o desejo por uma presença mais frequente no AVA traz consigo a representação de que, se no contexto presencial é o professor que ensina o aluno, na EaD, é necessária esta figura para que se referende o aprendizado, não estando o tutor a distância, para a maioria dos entrevistados, à altura de tal papel.

Com relação à Pergunta 2, percebemos que os participantes construíram representações docentes fortemente ligadas a aspectos motivacionais e pautados nas relações interpessoais, chegando um deles a aproximar o exercício da docência ao de um psicólogo. Neste sentido, o que observamos de mais importante foi como os participantes insistem em reivindicar, por meio de suas representações construídas, a presença constante do professor na modalidade de EaD, suprimindo muitas das vezes, inclusive, a figura e a importância do tutor presencial. Por isso, constatamos que, para os participantes, um bom professor presencial é aquele que, para além do conteúdo, sabe lidar com os viéses humanos da turma, tendo sensibilidade, motivação e empatia no trato com os alunos. E o bom professor de EaD, para eles, seria aquele presente diariamente na rotina do AVA, referendando os conhecimentos que eles obtêm na graduação. Todo este panorama de representação construído pelos participantes nos revelou que eles se sentiram isolados nos processos de ensino e aprendizagem, querendo, por isso, resgatar a figura docente nos moldes presenciais, o que nos levou a compreender que, tanto a presença do professor no Ambiente Virtual de Aprendizagem, quanto as funções da tutoria precisam ser revistas, não objetivando a transposição da modalidade presencial para o contexto de EaD, mas para que as próximas turmas compreendam melhor o sistema e absorvam as funções específicas e delimitadas de cada profissional.

Com relação à Pergunta 3, foi interessante observar que todos os participantes demonstraram necessitar de algum tipo de elemento físico para se sentir pertencente à instituição, quer fosse no polo ou na sede física da instituição. Assim, esses alunos buscavam sempre algum tipo de elo material ou presencial com a instituição, como: cursos; iniciação científica; relação com tutor presencial e visitas ao polo; e, até mesmo, o empenho em obter uma carteira de estudante ou mesmo o material impresso. Nenhum dos entrevistados afirmou se sentir pertencente ao curso apenas por acessar o AVA e interagir com os colegas virtualmente.

Com relação à Pergunta 4, observamos que os participantes se constituíram como professores presenciais e, para além do esperado do curso, alguns se constituíram também como profissionais da EaD, como já dissemos anteriormente. Percebemos também que,

para os participantes que já eram professores, a habilitação foi de grande valia, visto que, por trabalharem presencialmente, tiveram suas perspectivas didáticas ampliadas, conhecendo ferramentas da internet e a possibilidade de formação de alunos mais autônomos no processo de aprendizagem.

Assim, como consequência do nosso trabalho, acreditamos que, por meio dos dizeres dos participantes, pudemos demonstrar não só a já notória importância do PARFOR e da UAB para a interiorização e democratização do Ensino Superior público no país, mas desdobramentos de formação não previstos por estes, como a possibilidade de formação de tutores no próprio contexto a distância de terceiro grau. Identitariamente, percebemos que alguns alunos já se constituíram profissionalmente para atuar no contexto a distância, mesmo sem uma formação voltada para a atuação em EaD. Ou seja, acreditamos que, com direcionamento teórico-metodológico adequado, é possível massificar esta formação e, consequentemente, ampliar sua regulamentação, sobretudo no que diz respeito à função de tutor que, na UAB, ainda atua como bolsista da CAPES. Sendo a Educação a Distância um nicho de aprendizado em franca expansão, formar tutores nas licenciaturas seria mais uma alternativa de atuação profissional.

Também observamos que é necessário se repensar, para os próximos cursos, o uso das ferramentas do AVA, não só em prol da maior interação entre o grupo (sejam alunos, professores e tutores), mas para a formação deste aluno nas quatro habilidades linguísticas, sobretudo na fala, que foi a maior causa de queixa entre os participantes. Acreditamos, a partir das análises dos dizeres dos participantes, que, apesar de o papel do professor na EaD ser distinto de seu papel no contexto presencial, é necessário diminuir distâncias entre docentes e turma.

Observamos também um silenciamento por parte dos participantes desta pesquisa sobre a figura dos coordenadores do curso. A não menção sobre este ponto específico (a participação dos coordenadores) nos dizeres dos participantes parece sugerir um possível distanciamento desses coordenadores em relação ao corpo discente do curso, o que caberia problematização em trabalhos futuros, visto que, assim como tutores e professores, eles são parte importante para o bom funcionamento do curso.

Consideramos que nossa pesquisa também contribuirá para a reflexão acerca dos moldes em que a formação de professores é oferecida na Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade PARFOR. Entendemos que os participantes entrevistados, apesar de satisfeitos com a sua formação, e reconhecendo que o curso trouxe benefícios até para aqueles que já exerciam a docência profissionalmente, sentiram, em sua maioria, a

necessidade de maior interação, em prol do aprendizado. Logo, creditamos que é seja necessário reforçar entre os alunos a relevância da equipe de tutoria como elemento essencial nos processos de ensino e aprendizagem. Em suma, defendemos que é necessário, como já havíamos constatado nas análises, diminuir a sensação de distância entre os participantes do contexto de ensino a distância, para que haja, inclusive, maior segurança, por parte dos alunos, sobre a formação obtida.

Como pontos positivos, nossa pesquisa referendou a importância do PARFOR e da UAB, por meio dos próprios egressos que por esta via obtiveram seus diplomas. Houve, por parte dos participantes, o reconhecimento do quanto a EaD pode significar uma forma de inclusão para aqueles que, porventura não tenham condições de cursar uma graduação presencial. Houve também o reconhecimento da qualidade do curso oferecido (ainda que com a lacuna de não ter preparado todos para a proficiência na oralidade) e da maneira que a formação obtida os transformou profissionalmente, seja para atuar a distância, seja para otimizar sua atuação docente profissional, ou mesmo para seguir cursando outras graduações na mesma modalidade de ensino.

A partir de nossas reflexões, reconhecemos também as lacunas de nosso trabalho. Por questões de tempo e prazos, não pudemos entrevistar cursistas de uma graduação em andamento, para que fosse feito o contraponto entre as duas realidades: de quem já se formou e de quem ainda está se formando. Também não esperávamos que seriam tão presentes as reflexões acerca da função dos tutores e do papel do professor no contexto de EaD, e julgamos que estes deveriam também ter sido ouvidos por nós, mas, por questões de tempo e de recorte de nosso objeto de estudo, não buscamos contato.

Por estas lacunas, acreditamos ser importante o desenvolvimento de pesquisas aprofundadas sobre o papel da tutoria presencial e a distância, ouvindo os profissionais destas funções sobre as dificuldades e os desafios enfrentados, até para se repensar os papéis a serem desempenhados, a remuneração, a carga horária e o regime de trabalho, tendo em vista sua importância no contexto a distância e por não serem, como os professores, nem contratados, nem efetivados nas instituições de ensino superior.

Acreditamos também ser importante que ocorram pesquisas voltadas ao docente, tanto aquele que atua na EaD, quanto o que tem ainda resistência em se inscrever profissionalmente neste contexto de educação. Como foi discutido nesta tese, professores, em sua maioria, não têm formação ou experiência no contexto a distância, e pesquisas voltadas a estes profissionais também direcionariam a possíveis mudanças quanto à

atuação e à preparação destes profissionais para atuarem no contexto de Educação a Distância.

Deste modo, a partir de todas as nossas reflexões teóricas e analíticas desenvolvidas neste trabalho, consideramos que a EaD é um contexto viável de formação de professores e que é possível formar a distância docentes para atuarem no contexto presencial. Entretanto, acreditamos ser necessário repensar as interações no interior do AVA, pois percebemos, por meio da análise dos dizeres dos participantes, que é de fundamental importância para o aluno de EaD a interação e a constante sensação de segurança em saber que há uma equipe que pode auxiliá-lo em qualquer dificuldade que ocorra.

Por fim, a modalidade de EaD é uma nova tendência que não se pode ignorar. Graduações na modalidade a distância, assim como o uso das TICs nos meios escolares e acadêmicos, estão se tornando cada vez mais frequentes. Dessa maneira, é necessário que se problematize as lacunas e mesmo as falhas que foram percebidas nas primeiras experiências de ofertas de cursos de graduação a distância para que novas abordagens possam sanar tais falhas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. T. **O papel do professor na educação à distância.** ÀGORA, Porto Alegre, Ano 2, jul/dez. 2011.

ALONSO, K. M. Novas Tecnologias e formação de professores: um intento de compreensão. In: 22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1999, Caxambu. **Diversidade e Desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século.** Rio de Janeiro, 1999. p. 1 - 10. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/6612272-Novas-tecnologias-e-formacao-de-professores-um-intento-de-compreensao-1-resumo.html>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e sua história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e A Distância**, São Paulo, v. 10, p.84-92, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019.
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [s.l.], n. 2, p.61-69, jul. 1992. FapUNIFESP (SciELO).
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>

AMARANTE, M. de F. S.; ORAGGIO, P. Blogs sobre ensino de inglês para crianças: representação e práticas identitárias de aprendizes e professores. **Contexturas**, São Paulo, v. 19, p.73-90, 2012.

ANDERSON, T.; DRON, J.; (TRAD.), João Mattar. TRÊS GERAÇÕES DE PEDAGOGIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Ead em Foco**, [s.l.], v. 4, n. 1, p.119-134, 17 out. 2012. Fundação CECIERJ. <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v2i1.162>. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/162/33>>. Acesso em: 08 jul. 2019.
<https://doi.org/10.18264/eadf.v2i1.162>

ARAÚJO, S. M. de; FREITAS, M. T. M. Reflexões sobre a formação de professores na modalidade a distância e o cenário da Universidade Federal de Uberlândia nesse contexto. In: FREITAS, M. T. M.; ARRUDA, E. P.; ARAÚJO, S. M. de. **Na tessitura da distância: entre política, docência e tecnologia na EaD**. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 151-170.
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-401-8>

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer:** Palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 137 p. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho.

BARBOSA, M. de F. S. O.; REZENDE, F.. A prática dos tutores em um programa de formação pedagógica a distância: avanços e desafios. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s.l.], v. 10, n. 20, p.473-486, dez. 2006. FapUNIFESP (SciELO).
<https://doi.org/10.1590/S1414-32832006000200014>

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out.-dez. 2010.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400013>

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. 110 p. Tradução de Carlos Alberto Medeiros.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2009. 115 p.

BRAGA, D. B.; MORAES, M. A. de. Pesquisa na web e produção textual: reflexões sobre o ensino do gênero dissertativo na escola. **Linguagem em (dis)curso**, Palhoça, v. 1, n. 1, p.603-620, 2009.

<https://doi.org/10.1590/S1518-76322009000300009>

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 set. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Portaria Nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004**. Brasília, DF, 30 dez. 2004. p. 66-67. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. **Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2015.

_____. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino . Brasília, DF, 09 maio 2006. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. **Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, 8 jun. 2006. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/decreto5800.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2019.

_____. **Referenciais de Qualidade Para Educação Superior A Distância**. Brasília, DF, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refade1.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

_____. **Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. . Brasília, DF, Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

_____. **Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF, Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

_____. **Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009.** Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. Brasília, DF, 03 jul. 2009. n. 125, Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

_____. **Portaria nº 803, de 18 de agosto de 2009.** Brasília, DF, 19 ago. 2009. N. 150. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Portaria.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2019.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.** 2010. Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. **Relatório de Gestão do PARFOR.** Brasília: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, 2013. 110 p. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2019.

_____. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR presencial - Manual Operativo.** Brasília, 2014. 20 p. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2019

_____. **Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. . Brasília, DF, 25 jun. 2015. Seção 1, p. 1-61. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 maio 2019.

_____. **Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. . Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 19 maio 2019.

_____. **Decreto nº 8752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. 88. ed. Brasília, DF, 10 maio 2016.

Seção 1, p. 5. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia-/asset_publisher/Kujrw0TzC2Mb/content/id/21518212/do1-2016-05-10-decreto-no-8-752-de-9-de-maio-de-2016-21518177>. Acesso em: 29 ago. 2019.

_____. **Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017.** 76. Ed. Brasília, DF, 20 abr. 2017. Seção 1, p. 23. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia-/asset_publisher/Kujrw0TzC2Mb/content/id/20173502/do1-2017-04-20-portaria-n-82-de-17-de-abril-de-2017-20173369>. Acesso em: 11 out. 2019.

_____. **Decreto nº 9235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 15 dez. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica:** PARFOR. 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

_____. **Plataforma Freire.** 2018. Disponível em: <<http://freire.capes.gov.br/index/principal>>. Acesso em: 02 maio 2019.

BUTLER, J. **Excitable speech: a politics of the performative.** Londres: Routledge, 1997.

_____. **Problemas de Gênero:** Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p.101-122, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15605/9792>>. Acesso em: 11 out. 2019.

CORACINI, M. J. R. F. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **Desejo da teoria e a contingência da prática:** discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado e Letras, 2003, p. 193-210.

COSTA, M. L. F. **Educação a distância no Brasil.** Maringá: Eduem, 2013.

DASCAL, M. A relevância do mal-entendido. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 11, p. 199-217, 1986.

DERRIDA, J. Assinatura acontecimento contexto. In: DERRIDA, J. **Margens da filosofia.** Campinas: Papirus, 1991. p. 349-373. Trad. de Joaquim Torres Costa & António M. Magalhães.

_____. **Gramatologia.** Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DOMENIQUELLI, A. M. T. A organização do trabalho do professor-tutor. In: AZEVEDO, A. B. de; SATHLER, L. (Org.). **Orientação didático-pedagógica em cursos a distância**. São Paulo: Metodista, 2008. P. 36-46. Disponível em: <http://portal.metodista.br/atualizo/material-de-apoio/tecnologico/ferramentas/ebook_orientacoes-didatica_pedagogicas_ead.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2015.

DRISCOLL, M. P. Psychological foundations of instructional design. In: REISER, R. A.; DEMPSEY, J. V. **Trends and issues in instructional design and technology**. 2. ed. Saddle Brook: Merrill/prentice-hall, 2007. Cap. 4. p. 35-44.

FELMAN, S. **Le scandale du corps parlant**: Don Juan avec Austin ou la seduction em deux langues. Paris: Seuil, 1980.

FREITAS, A. C. de. As identidades do Brasil: Buscando as identificações ou afirmando as diferenças?. In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M.(Org.). **Políticas em Linguagem**: Perspectivas Identitárias. São Paulo: Mackenzie, 2006. p. 227-253.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p.1211-1234, set. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400013>

GONZALES, M. **A arte da sedução pedagógica na tutoria em Educação a distância**. Ministério da Educação e Cultura – SEED – Proinfo Abril, 2004.

GUILHERME, M. de F. F. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês)**: fronteiras e limites. 2008. 559 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13994>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

_____. Ensino de línguas estrangeiras e formação de professores: deslocamentos espistemo-pragmáticos numa perspectiva celaniana. In: SZUNDY, P. T. C.; BARBARA, L. Maria Antonieta Alba Celani e a Linguística Aplicada: Pequisadores-multiplicadores em (inter)ações. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 37-56.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104 p. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

_____. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, T. T. da (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap. 1. p. 7-72.

KOCH, I. G. V. Hipertexto e construção de sentido. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p.23-38, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n21/n21a11.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

LABARCA, G. Cuánto se puede gastar em educación? **Revista de la Cepal**, n. 56, ago. 1995. p. 163-178. <https://doi.org/10.18356/19d982f1-es>

LEVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1999.

LORENZONI, I. **Plano de formação do professor abrirá 710 vagas de licenciatura**. 2015. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**: A educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 138 p.

MARTINHO, D. dos S.; JORGE, I. B-learning no ensino superior: as percepções dos estudantes sobre o ambiente de aprendizagem on-line. **Revista Paidéia@**, Santos, v. 3, n. 6, jul. 2012. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

MARTINS, O. B. Teoria e prática tutorial em educação a distância. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 21, p.153-171, 2003.

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.288>

MASCIA, M. A. A. Subjetividades Bilíngues no Ciberespaço. In: CORACINI, M. J. R. F.; UYENO, Yoko; MASCIA, M. A. A. **Da Letra ao Píxel e do Píxel à Letra**: uma análise discursiva do e sobre o virtual, identidade, leitura e escrita, formação de professor e ensino-aprendizagem de língua. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 369-386.

MATTAR, J. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. 105 p.

_____. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. **Teccogs**: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, São Paulo, n. 7, p. 20-40, jan-jun. 2013. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/2-aprendizagem_em_ambientes_virtuais-joao_mattar.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

MENDES, L. C. A formação do professor de língua estrangeira: elementos relevantes para a prática reflexiva. **Revista de Educação Popular**, v. 10, 14 out. 2011.

MILL, D. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, Educação e Virtualidade**: experiências e reflexões. São Paulo: Editora Unesp, Cultura Acadêmica, 2009. p. 29-51.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Ed.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. v. 1, cap. 3, p. 99-121.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. In: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 1993. p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevêdo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: Uma Visão Integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 398 p. Tradução de Roberto Galman.

_____. **Educação a distância:** sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013. 433 p. Tradução de Ez2 Translate.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância.** 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. Autonomia e colaboração em um mundo digital. **Revista Educatrix**, São Paulo, n. 7, p.37-52, 2014. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/educatrix/home_ed7.html#>. Acesso em: 08 out. 2019.

MORO, A. F. A formação do professor em língua estrangeira: na tensão entre o dizer e o fazer. In: BERTOLDO, E. S. **Ensino e Aprendizagem de línguas e a formação do professor:** perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 153-178.

MOURA, A. M. M. de; AZEVEDO, A. M. P. de; MEHLECKE, Q. **As Teorias de Aprendizagem e os Recursos da Internet Auxiliando o Professor na Construção do Conhecimento.** 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/633/2005/11/as_teorias_de_aprendizagem_e_os_recursos_da_internet_auxiliando_o_professor_na_construcao_do_conhecimento_>. Acesso em: 23 jul. 2018.

MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 17, p.335-349, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117298008>>. Acesso em: 13 mar. 2018.
<https://doi.org/10.7213/rde.v9i27.3589>

NOVOA, A. (Org.) **Vidas de professores.** 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, J. A. de. A pragmática em sala de aula. In: FREITAS, A. C. de (Org.). **Linguagem e Exclusão.** Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 215-235.

OLIVEIRA, H. C. M. de. Educação a Distância: uma nova forma em um velho modelo?. In: ARRUDA, E. P. (Org.). **Educação a Distância no Brasil:** a Pedagogia em foco. Uberlândia: Edufu, 2012. p. 183-199.

OTTONI, P. John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [s.l.], v. 18, n. 1, p.117-143, 2002. FapUNIFESP (SciELO).
<https://doi.org/10.1590/S0102-44502002000100005>

PAIVA, V.L.M.O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et ali (Orgs) **Revisitações:** edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999.P.41-57

PARREIRAS, V. A. Interação reflexiva na sala de aula virtual e o processo de aprendizagem. In: MENEZES, V. L. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 208-223.

PERRY, W.; RUMBLE, G. **A short guide to distance education.** Cambridge: International Extension College, 1987.

PICONEZ, S. C. B. **Introdução à Educação a Distância:** os novos desafios da virtualidade. Portal do Núcleo de Estudos de Eja e Formação de Professores. 2003.

PIMENTA S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística - Volume 2:** domínios e fronteiras. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. Cap. 2. p. 55-79.

PORUTGAL. UNIVERSIDADE DE ÉVORA. **MOODLE:** actividade WiKi. Elaborada pelo Núcleo Minerva da Universidade de Évora. Disponível em: <<https://escolas.uevora.pt/pdfs/wiki.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

PRADO, C. et al. Espaço virtual de um grupo de pesquisa: o olhar dos tutores. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, São Paulo, v. 46, n. 1, p.246-251, fev. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v46n1/v46n1a33.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2019.

<https://doi.org/10.1590/S0080-62342012000100033>

PRETI, O. **A formação do professor na modalidade a distância:** (des)construindo metanarrativas e metáfora. In: R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2001.

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbepl82i200-01-02.915>

RAJAGOPALAN, K. Os caminhos da Pragmática no Brasil. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, n. Especial, p.323-338, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4021.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

<https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300013>

_____. Representation of identities and the politics of representation in cognition. Comunicação apresentada no **7th International Pragmatics Conference Budapest**, Hungria, julho de 2000.

_____. A construção da identidade e a política de representação. In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. D. (orgs.). **Linguagem, identidade e memória social:** novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: Fapej/ Uni-Rio, 2002. p.77-87.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Resposta aos meus debatedores. In: RAJAGOPALAN, K. & SILVA, F. L. A **linguística que nos faz falhar** - investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. In: L. E. (Org.). **Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges, and Contributions to the Profession.** Boston, MA: Springer, 2005, p. 283-303.

https://doi.org/10.1007/0-387-24565-0_15

_____. **Nova Pragmática: fases e feições de um fazer.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 296 p.

_____. 'World English or 'World Englishes? Does it make any difference?'. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 22, p. 374-391.2012.
<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2012.00316.x>

_____. **O ensino de línguas como parte da macro-política linguística.** In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de.; CARVALHO, A. M. (Org.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura.** Campinas: Pontes/ALAB, 2013. p. 47-73.

_____. A pesquisa política e socialmente compromissada em Pragmática. In: SILVA, D. N. e; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. de (Org.). **Nova Pragmática: modos de fazer.** São Paulo: Cortez Editora, 2014. p. 101-126.

_____. Da arrogância cartesiana à "nova pragmática". In: SILVA, D. N. e; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. de (Org.). **Nova Pragmática: modos de fazer.** São Paulo: Cortez Editora, 2014. p. 11-14.

_____. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. CORREA, D. A. (orgs.). **Política linguística e ensino de língua.** ISBN – 9788 57113 498-0. Editora Pontes, 2014. p. 73-82.

RINALDI, C. Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UFMT e a democratização do ensino superior em Mato Grosso. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p.456-473, 2016. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3827>>. Acesso em: 10 out. 2019.

_____. **Histórico da UAB.** Disponível em: <<http://www.uab.ufmt.br/uploads/ckfinder/userfiles/files/historicodauab.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

RUA, M. das G. A implementação de políticas públicas. In: RUA, M. das G. **Para aprender políticas públicas: Conceito e Teorias.** Brasília: Igepp, 2014. p. 3-74.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p.250-269, 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2734/273420378007.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa.** Curitiba: Jam3 Comunicação, 2008. 102 p. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.

_____. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem:** (Departamento de Educação Básica). Curitiba: Coordenação de Multimeios, 2012. 103 p. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.

SIEMENS, G. **Conectivismo:** Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital. 2004. Disponível em: <<http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

SILVA, A. S. **Teorias da aprendizagem na EAD:** ideações de professores autores de material didático impresso. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18401>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SILVA, D. do N. e; ALENCAR, C. N. de; FERREIRA, D. M. M. Uma nova pragmática para antigos problemas. In: SILVA, D. do N. e; ALENCAR, C. N. de; FERREIRA, D. M. M. (Org.). **Nova Pragmática:** modos de fazer. São Paulo: Cortez Editora, 2014. p. 15-39.

SILVA, L. C. da. **Os Processos de Identificação com a Língua Espanhola na Sala de Aula, sob Uma Perspectiva Pragmática.** Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

SILVA, T. T. da. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap. 2. p. 73-102.

SISUAB. **Consulta pública a instituições e polos.** Página inicial. Disponível em: <<https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>>. Acesso em: 19 de mai. de 2019.

SOUZA FILHO, D. M. de. Apresentação: A filosofia da linguagem de J. L. Austin. In: AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer:** Palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 7-17.

TAVARES, C. N. V. Deslocamentos identitários no encontro com uma língua estrangeira. In: BERTOLDO, E. S. **Ensino e Aprendizagem de línguas e a formação do professor:** perspectivas discursivas. São Carlos: Claramuz, 2009. p. 51-69.

TELEPROMPTER. In: **Wikipédia:** a encyclopédia livre. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Teleprompter>>. Acesso em: 5 mar. 2019.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p.57-83, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982004000200004>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

<https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000200004>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Apresentação do Curso de Segunda Licenciatura em Letras/Espanhol:** Modalidade a distância. 2019. Disponível em: <<https://uenp.edu.br/2012-05-15-14-01-11/309-administrativo-e-tecnico/ead/cursos-ead/ead-letras-espanhol/817-ead-letras-espanhol>>. Acesso em: 19 maio 2019.

VIANNEY, J.; TORRES, P. L; ROESLER, L. Educación superior a distancia en Brasil In TORRES, P. L e RAMA, C. (Coor). **La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe - Realidades y tendencias.** Santa Catarina, UNISUL. 2010.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. **Introdução à Educação a Distância.** Fortaleza: RDS Editora, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K.. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap. 1. p. 7-72.

ZAIDAN, J. C. S. de M.. **Por um inglês menor:** a desterritorialização da grande língua. Campinas, UNICAMP, Tese de Doutorado, 2013.

ANEXOS

Anexo 1: Questionário para seleção inicial dos participantes.

- Colocamos os espaços abaixo de cada questão, para que você escreva sua resposta.
 - Não precisa imprimir, responder à caneta e digitalizar, basta digitar cada resposta no Word, abaixo da pergunta correspondente, salvar e me enviar.
 - Qualquer dúvida, me envie um e-mail que estou à disposição.
1. A graduação do PARFOR foi a sua primeira experiência com ensino a distância? Caso não tenha sido, como foi(ram) a(s) outra(s) experiência(s) na modalidade de EaD?
 2. Anteriormente ao PARFOR, você já havia atuado profissionalmente como professor? Se sim, em quais níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e Ensino Superior), em que contexto e quais disciplinas ministrou?
 3. Esta foi a sua primeira graduação? Caso não seja, você se formou anteriormente em qual(ais) curso(s)?
 4. Você atua/atuou profissionalmente como professor, após formado?
 5. Durante a graduação EaD/PARFOR, você adquiriu vínculo PRESENCIAL com a universidade na qual você se formou a distância (por exemplo: cursar pós-graduação ou outra graduação presencial na universidade, vínculo empregatício, etc.)? E após a graduação? E antes da graduação?

Anexo 2: Roteiro para a entrevista semi-estruturada

Você está recebendo o roteiro para a entrevista semiestruturada. Peço que, por gentileza, siga estas orientações:

- As respostas devem ser gravadas em áudio de boa qualidade. Assim, evite lugares com barulho ou com pessoas que possam vir a interromper você.
- É necessário que as respostas sejam dadas na ordem que estão colocadas as perguntas.
- Queremos que você aja como se fosse uma entrevista de rádio ou televisão, ou seja, para responder cada pergunta, não é necessário ler qualquer tipo de rascunho ou resposta escrita. Responda oralmente, sem receios ou roteiros lidos. Não é nossa intenção criticar você, nem seu áudio será mostrado a ninguém.
- Peço que, por gentileza, antes de cada resposta, você diga apenas o número da questão a qual ela se refere.
- Não é necessário gravar vídeo. Apenas o áudio nos basta. Para isso, use o gravador de voz do celular (já disponível de fábrica em aparelhos da marca Samsung e Apple) ou grave pelo microfone no computador. Caso seu aparelho seja de outra marca que não possui gravador de voz (como os celulares Motorola, por exemplo), baixe o aplicativo “Gravador de Voz Fácil” da Digipom e grave sua entrevista.
- Por que não usaremos o áudio do Whatsapp? Todas as respostas coletadas serão transcritas e a forma como é disponibilizado o áudio no Whatsapp nos impede de fazer uma transcrição precisa, já que não é possível voltar ou avançar o áudio com precisão.
- Não é necessário gravar um áudio para cada questão. Responda todas as perguntas, salve seu áudio e envie. Somente divida seu áudio, caso você perceba que está ficando muito extenso.
- Envie seu áudio para: anafrancolet@gmail.com.
- Como é uma entrevista semiestruturada, talvez eu venha pedir esclarecimentos sobre alguma de suas respostas.
- Por fim, não se preocupe em “agradar” ou “falar o que você acha que eu quero ouvir”, pois nosso objetivo não é este. Sinta-se à vontade para responder cada pergunta, de acordo com a sua formação e vivência.

Qualquer dúvida, estou à disposição.

Abraços e mais uma vez, obrigada!

Ana Maria Franco.

1. O que você apontaria como pontos positivos e negativos sobre o contexto de um curso de formação de professores a distância?
2. Como você descreve a relação de pertencimento que você teve com a universidade à qual estava vinculado o seu curso? E com o polo de apoio presencial?
3. O que é ser um bom professor para você? Existe diferença entre os requisitos necessários para um bom professor presencial e um bom professor do contexto a distância?
4. Qual concepção você tinha acerca do ensino a distância antes de vivenciá-lo? E agora?
5. Durante a graduação, você buscou alguma atividade na sede física de sua universidade, ou apenas se restringiu ao polo? Explique sua resposta.
6. De que forma você acredita que esta licenciatura em Letras a distância (PARFOR) que você cursou contribuiu para a sua formação docente?
7. Na sua opinião, depois de sua formação em um curso de Letras a distância (PARFOR), você se sente mais preparado(a) para atuar no contexto a distância ou no contexto presencial? Explique sua resposta.
6. Como eram trabalhadas as dúvidas referentes às questões ligadas aos processos de ensino e aprendizagem durante a graduação a distância? E quanto à questão da proficiência na língua para qual você se formou professor? Como eram trabalhados os problemas ligados à questão da proficiência linguística?