



**INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
– PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

JAILMA FREIRE MARINHO

**ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma proposta de interação no
ambiente virtual de aprendizagem**

**JOÃO PESSOA – PB
2024**

JAILMA FREIRE MARINHO

**ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma proposta de interação no
ambiente virtual de aprendizagem**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Girlene Marques
Formiga

Coorientadora: Profa. Dra. Janylle Rebouças
Ouverney

**JOÃO PESSOA – PB
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP
Biblioteca Nilo Peçanha – IFPB, *campus* João Pessoa

M338e	<p>Marinho, Jailma Freire.</p> <p>Ensino de línguas em contexto de Educação Profissional e Tecnológica : uma proposta de interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem / Jailma Freire Marinho. – 2024. 175 f. : il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB / Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT.</p> <p>Orientadora: Prof^ª. Dra. Girlene Marques Formiga. Coorientadora: Prof^ª. Dra. Janylle Rebouças Ouverney.</p> <p>1. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). 2. Ensino de línguas – Educação à Distância (EaD). 3. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). 4. Interações orais. 5. Formação docente. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 377:81</p>
-------	---



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EMREDE NACIONAL

JAILMA FREIRE MARINHO

ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma proposta de interação no ambiente virtual de aprendizagem

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB - Campus João Pessoa.

APROVADA em 21 de junho de 2024.

Membros da Banca Examinadora:

Dra. Girlene Marques Formiga

IFPB - PROFEPT

Dra. Jamylle Rebouças Ouverney

IFPB - PROFEPT

Dr. Luís Gomes de Moura Neto

IFPB - PROFEPT

Dra. Jackeline Maria de Albuquerque Aragão

IFPB

Dra. Iza Manuella Aires Cotrim Guimarães

IFNMG - PROFEPT

João Pessoa/2024

Documento assinado eletronicamente por:

- **Girlene Marques Formiga**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 17/07/2024 10:08:43.
- **Jamylle Reboucas Ouverney**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 17/07/2024 10:37:26.
- **Luis Gomes de Moura Neto**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 17/07/2024 15:02:43.
- **Jackelinne Maria de Albuquerque Aragao**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 17/07/2024 15:05:34.
- **Iza Manuella Aires Cotrim Guimarães**, PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, em 17/07/2024 15:13:16.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 17/07/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpb.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código 580194
Verificador: 409f51a067
Código de Autenticação:



Av. Primeiro de Maio, 720, Jaguaribe, JOAO PESSOA / PB, CEP 58015-435
<http://ifpb.edu.br> - (83) 3612-1200

AGRADECIMENTOS

Após 32 anos de profissão, agradeço imensamente a **Deus**, que me fez trilhar pelos caminhos certos. E por me trazer até aqui, no melhor lugar onde eu poderia estar.

Ao meu **pai**, com quem aprendi os melhores ensinamentos da minha vida. Ser incansável, generosa, sentir compaixão, e, principalmente, jamais deixar uma oportunidade passar por mim. Ele me transformou em uma mulher guerreira e decidida. Meu exemplo de vida.

À minha **mãe**, por sempre ter me protegido sem me prender em suas asas. A ela eu devo minha independência, com ela eu aprendi a viver. Meu exemplo de amor e dedicação.

À minha **irmã**, por existir, por sempre segurar na minha para eu nunca sentir medo.

Ao meu sobrinho **Pedro**, que nasceu para iluminar nossa família e a quem eu gostaria de deixar o melhor de mim.

Às **professoras** voluntárias da minha pesquisa, por terem aceitado participar e terem dedicado seu tempo ao projeto.

À **Rosana**, por ser uma amiga tão fiel, centrada, sempre disposta a ajudar, a ouvir e a dizer o que é preciso com sensatez e dedicação. Para mim uma inspiração na pessoa de filha, de mãe, de amiga e de profissional. Obrigada por tudo.

À Profa. Dra. **Girlene Marques Formiga**, por compartilhar seus conhecimentos e experiências em suas orientações. E por sua paciência com meu jeito acelerado de ser.

À Profa. Dra. **Jamyllie Rebouças Ouverney**, por ser uma amiga persistente, por nunca ter desistido de mim e principalmente, por aceitar me coorientar e sempre me incentivar a alçar voos maiores. Você é incansável.

Ao Prof. Dr. **Luís Gomes de Moura Neto**, pelo aceite em compor a banca examinadora e pelas contribuições.

À Profa. Dra. **Jackeline Maria de Albuquerque Aragão**, pelo aceite em compor a banca examinadora, por sua valiosa contribuição, por sua demonstração de carinho durante todo o processo e por ter enxergado em mim a profissional que um dia eu me tornaria.

À Profa. Dra. **Iza Manuella Aires Cotrim Guimarães**, por aceitar compor a banca examinadora e por compartilhar seu conhecimento de forma tão dedicada.

À minha amiga **Sinthya**, com quem compartilho o dia a dia no trabalho, por quem tenho o carinho e amizade de uma irmã, por sempre vibrar com minhas conquistas.

Enfim, a todos os meus amigos, que sempre estão ao meu lado, e que estando envolvidos no processo ou não, estiveram na expectativa da finalização de mais um ciclo em minha vida. Obrigada a todos e a todas!

RESUMO

Um dos princípios centrais que embasam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é a formação humana integral dos sujeitos. Quando este processo incide no ensino de línguas pelo viés da Educação a Distância (EaD), os profissionais assumem o desafio de promover a comunicação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) visando desenvolver a formação humana integral, de modo a estimular a promoção de diálogo, procedimento essencial para o aprendizado de línguas. O estudo desenvolvido é uma pesquisa de campo de cunho exploratório, seguindo a abordagem qualitativa. Em relação aos métodos empregados, a pesquisa configura-se como sendo bibliográfica e documental. A investigação examina as metodologias e práticas pedagógicas propostas para o Curso Técnico em Guia de Turismo (CTGT) na modalidade EaD do Instituto Federal de Educação – Campus Cabedelo Centro, culminando em uma proposta de formação continuada (Produto Educacional) para os docentes em exercício na EPT a distância. No que se relaciona ao amparo teórico, e tendo por base a formação docente, nos alinhamos à abordagem dialógica proposta por Aubert *et al.* (2010), cujas bases são a união das contribuições de Freire (1967; 2022), com seus estudos sobre a formação humana integral, e de Vygotsky (1991), no que se refere ao desenvolvimento do aprendizado. Somando-se a isso, nos amparamos, igualmente, em Moran (2013), com sua noção de modelos presenciais e virtuais, e em Alves (2001) e Valente (2023), com a noção de interação. Os resultados apontam a carência e necessidade de estudos voltados para práticas docentes que abranjam a EPT a distância. Destarte, propomos o produto educacional: *Práticas de oralidade no ensino de línguas a distância*, cujo objetivo é proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas no AVA, que incentivem a formação humana integral através de interações sociais colaborativas, capazes de desenvolver habilidades comunicativas, indispensáveis às práticas sociais ligadas ao aprendizado de línguas.

Palavras-chave: EPT a distância; ensino-aprendizagem de línguas; interações orais; abordagem dialógica; formação docente.

ABSTRACT

One of the fundamental principles that support Vocational Education and Training (VET) is student paramount humanized education. When this process concerns language teaching, in Distance Learning (DL), professionals assume the challenge of fostering communication on the Virtual Learning Environment (VLE), aiming to develop paramount humanized education, so that the production of dialogue, essential to the teaching-learning process, is fostered. The developed study is a field research classified as exploratory and based on a qualitative approach. In relation to its methods, the study is classified as bibliographical and documental. The investigation examines the methodologies and pedagogical practices recommended for the Tourist Guide Vocational Course (TGVC) in DL in the Federal Institute of Education – Cabedelo Centro Campus, leading to a continuing teacher training proposal (Educational Product), for teachers working on DL in VLE. In relation to theoretical aspects, and considering teacher training as a basis, we embrace the dialogical approach proposed by Aubert *et al.* (2010), whose ideas are the contributions of Freire (1967; 2022), with his studies about integral humanized education, and Vygotsky (1991), with respect to the development of knowledge. Moreover, we base our studies, similarly, on Moran (2013), with the idea of face-to-face and virtual models, and Alves (2001) and Valente (2013), with the concept of interaction. The results show lack and need of research about professional practices that embrace VLE in DL. Thus, we propose the Educational Product: *Speaking practice in Distance Learning*, whose objective is enhancing the development of pedagogical practices on the VLE, which support paramount humanized education through collaborative social interactions, able to develop communicative skills, essential to social practices linked to language learning.

Palavras-chave: VET in DL; language-learning teaching; oral interactions; dialogical approach; teacher training;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 01	Percurso metodológico	20
Figura 02	Desenho do Produto Educacional	29
Figura 03	Distância entre o IFPB-CACC e Barra do Rio de Mamanguape -PB	37
Figura 04	Distância entre o IFPB-CACC e Conde-PB	37
Figura 05	Distância entre o IFPB-CACC e Areia-PB	38
Figura 06	Distância entre o IFPB-CACC e Sumé-PB	39
Figura 07	Distância entre o IFPB-CACC e Aguiar-PB	39
Figura 08	Zona de desenvolvimento proximal	47
Figura 09	Abordagem <i>broadcast</i>	49
Figura 10	O estar junto virtual	51
Figura 11	<i>Template</i> das informações do CTGT	59
Figura 12	<i>Template</i> da organização das semanas de aula do CTGT	60
Figura 13	Os sete princípios da abordagem dialógica	79
Figura 14	Abordagem dialógica e a EPT	79
Figura 15	Atividade prática	87
Figura 16	Atividade colaborativa 01	92
Figura 17	Resultado da atividade colaborativa 01	93
Figura 18	Atividade colaborativa 02	94
Figura 19	Resultado da atividade colaborativa 02	95
Figura 20	Atividade colaborativa 03	96
Figura 21	Resultado da atividade colaborativa 03	97
Figura 22	Verificação de aprendizagem	104
Figura 23	Matriz FOFA	105
Figura 24	Foto da oficina presencial 01	106
Figura 25	Mapa da empatia	107
Figura 26	Atividade <i>caneta, papel, telefone</i>	108
Figura 27	Print do <i>Padlet</i> da oficina presencial	109
Figura 28	Foto da oficina presencial 01	110
Figura 29	Respostas abertas 01	113
Figura 30	Respostas abertas 02	113

Figura 31	Atividade colaborativa 04	115
Figura 32	resultado da atividade colaborativa 04	116
Figura 33	Ordem de foco das atividades	117
Figura 34	Acompanhamento de atividade	118
Figura 35	Imagem ilustrativa	119
Figura 36	Cópia do <i>e-mail</i> convite	121
Figura 37	<i>Logs</i> P3	124
Figura 38	<i>Logs</i> P1	125
Figura 39	Questionário de validação – Pergunta 06	132
Figura 40	Questionário de validação – Pergunta 12	136

GRÁFICOS

Gráfico 01	Gráfico de atividades propostas	61
Gráfico 02	Dificuldades para oferta da EaD	72
Gráfico 03	Avaliação da oficina – Pergunta 03	111
Gráfico 04	Avaliação da oficina – Pergunta 04	111
Gráfico 05	Avaliação da oficina – Pergunta 05	112
Gráfico 06	Relatório de <i>Logs</i> da P1	126
Gráfico 07	Relatório de <i>Logs</i> da P2	127
Gráfico 08	Questionário de validação – Pergunta 01	128
Gráfico 09	Questionário de validação – Pergunta 02	129
Gráfico 10	Questionário de validação – Pergunta 03	130
Gráfico 11	Questionário de validação – Pergunta 04	131
Gráfico 12	Questionário de validação – Pergunta 05	132
Gráfico 13	Questionário de validação – Pergunta 07.....	133
Gráfico 14	Questionário de validação – Pergunta 08	134
Gráfico 15	Questionário de validação – Pergunta 09	134
Gráfico 16	Questionário de validação – Pergunta 10	135
Gráfico 17	Questionário de validação – Pergunta 11	135

QUADROS

Quadro 01	Princípios da EPT	34
Quadro 02	Recursos do AVA-Moodle	55

Quadro 03	Atividades do AVA-Moodle	57
Quadro 04	Resultado das entrevistas	68
Quadro 05	Plano de ensino do curso de formação	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CACCC - Campus Avançado Cabedelo Centro
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CF – Constituição Federal
CTGT - Curso Técnico em Guia de Turismo
EaD - Educação a Distância
Esp – Espanhol
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
e-Tec Brasil – Escola Técnica Aberta do Brasil
IFPB - Instituto Federal de Educação
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE - Línguas Estrangeiras
LI I – Língua Inglesa Aplicada ao Turismo I
LI II – Língua Inglesa Aplicada ao Turismo II
LP – Língua Portuguesa
MEC - Ministério da Educação
MMAs – Metodologias Ativas da Aprendizagem
Moodle – Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto
MoodleLab – Laboratório do Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto
MOOC – Massive Open On-line Course
NTDIC - Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
PCDs – Pessoas com Deficiência
PE - Produto Educacional
ProfEPT - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PPC - Plano Pedagógico do Curso/Projeto Pedagógico do Curso
SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública
UAB - Universidade Aberta do Brasil
ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal
4C – Quatro Cs (Quatro competências do Século XXI)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	19
2.1	O <i>LOCUS</i> E OS SUJEITOS DA PESQUISA	21
2.2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	22
2.3	ASPECTOS ÉTICOS NA PESQUISA	24
2.4	INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	24
2.5	PROTOTIPAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	27
2.5.1	Estruturação do PE: fases do planejamento	29
3	OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUA APLICAÇÃO NA EAD: O CONTEXTO DO CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO DO IFPB	32
3.1	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA A DISTÂNCIA NO IFPB-CACC ...	35
3.2	AS PRÁTICAS DOCENTES PROPOSTAS NO PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO NA EAD	40
3.3	INTERAÇÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA EAD	45
3.4	AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE DO IFPB	53
3.5	O AVA-MOODLE DO CTGT DO IFPB-CACC: ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS.....	61
4	FORMAÇÃO DOCENTE PARA EAD: A ABORDAGEM DIALÓGICA EM CONTEXTO DE EPT APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS	66
4.1	ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EAD NA PRÁTICA.....	68
4.2	OS PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM DIALÓGICA E SUA APLICAÇÃO NA EPT: O CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUAS NO CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO DO IFPB- CACC.....	76
5	PRODUTO EDUCACIONAL: PRÁTICAS DE ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS A DISTÂNCIA.....	89
5.1	PLANEJAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL	89
5.2	APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	120
5.3	VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	128
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	145
	ANEXO A - Termo de anuência.....	151
	ANEXO B - Parecer de aprovação do projeto de pesquisa	152
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	157
	APÊNDICE B - Questionário da entrevista com docentes voluntários.....	160

APÊNDICE C - <i>Checklist</i> para identificação de atividades com interação oral.....	161
APÊNDICE D – Questionário de validação	162
APÊNDICE E – Questionário de avaliação da oficina	166
APÊNDICE F – Transcrição da entrevista da Professora 1	168
APÊNDICE G – Transcrição da entrevista da Professora 2	170
APÊNDICE H – Transcrição da entrevista da Professora 3	173

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é caracterizada pela aprendizagem com distanciamento entre professor e aluno, no que diz respeito a espaço, e pela sua flexibilidade em relação aos diferentes objetivos aos quais se propõe, dentre estes, formação inicial e continuada, bem como a possibilidade de articulação e gerenciamento do tempo entre estudo, trabalho e cotidiano.

O conceito de EaD proposto por Holmberg (1985, p. 6, tradução nossa)¹ engloba

as várias formas de estudo em todos os níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão dos tutores, presentes com seus estudantes na sala de aula ou nas mesmas instalações, mas que, no entanto, se beneficiam do planejamento, guiamento e tutoria organizada. A educação a distância é, acima de tudo, constituída por dois elementos, quais sejam, materiais de aprendizagem pré-produzidos e comunicação mediada entre estudantes e uma organização de apoio com seus tutores, etc.

Em um país com as proporções do Brasil, a possibilidade de oferecer cursos em diferentes níveis de conhecimento, abrangendo a formação inicial e continuada, a formação técnica e a formação superior, é uma forma de proporcionar oportunidades para todos e superar diferenças, barreiras e fronteiras de tempo e espaço.

De acordo com o Art 1º do Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, que regulamenta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a EaD é considerada

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

Em conformidade com o Art 1º do Decreto nº 9.057, descrito acima, e com as tecnologias digitais cada vez mais evoluídas e presentes na sociedade, a EaD trouxe flexibilidade e a possibilidade de ofertar ensino-aprendizagem em ritmos distintos, cabendo ao usuário determinar quando, onde e como irá se apropriar de conhecimentos novos.

¹ The concept of distance education is taken to cover the various forms of study at all levels which are not under the continuous, immediate supervision of tutors present with their students in lecture rooms or the same premises, but which, nevertheless, benefit from the planning, guidance and tuition of a tutorial organization. Distance education is above all characterised by two constitutive elements, i.e., pre-produced learning materials and mediated communication between students and a supporting organisation with its tutors, etc (Holmberg, 1985, p. 6).

Desde sua regulamentação no Brasil, o ensino a distância vem ganhando adesão de estudantes em todo país. De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2021, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a EaD cresceu nos últimos 10 anos 474%. No ano de 2011, o número de ingressantes no ensino superior na modalidade a distância era de 431.587, mas em 2021 esse número subiu para 2.477.374 ingressantes. Em contrapartida, o ensino superior na modalidade presencial apresentou queda de 1.915.098 estudantes matriculados para 1.467.523 no mesmo período de 10 anos (2011-2021). Em relação à educação básica, de acordo com o Censo EaD 2020, 5% das instituições consultadas pretendem oferecer cursos à distância nesse nível de ensino, enquanto 20% estão estudando a possibilidade de adesão a esta modalidade de ensino.

Em 2002, Moran (2013, p.2) já discutia sobre a transição dos modelos presenciais para os modelos virtuais e a possibilidade de atividades síncronas passarem a ser recorrentes no mundo da EaD quando afirmava que

estamos numa fase de transição na educação a distância. Muitas organizações estão se limitando a transpor para o virtual adaptações do ensino presencial (aula multiplicada ou disponibilizada). Há um predomínio de interação virtual fria (formulários, rotinas, provas, e-mail) e alguma interação on-line (pessoas conectadas ao mesmo tempo, em lugares diferentes). Apesar disso, já é perceptível que começamos a passar dos modelos predominantemente individuais para os grupais na educação a distância. Das mídias unidirecionais, como o jornal, a televisão e o rádio, caminhamos para mídias mais interativas e mesmo os meios de comunicação tradicionais buscam novas formas de interação. Da comunicação off-line estamos evoluindo para um mix de comunicação off e on-line (em tempo real).

A partir dos aspectos mencionados, compreendemos que o surgimento da internet e o desenvolvimento das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDICs), sem dúvidas, aceleram esta transição, de modo a provocar mudanças na EaD.

Ainda segundo Moran (2011, p. 46),

a educação a distância está modificando todas as formas de ensino e aprendizagem, inclusive as presenciais, que utilizarão cada vez mais metodologias semipresenciais, flexibilizando a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e tempos, as mídias, as linguagens e os processos.

Tal perspectiva reforça o entendimento de que a modalidade é um caminho sem volta para o universo educacional que avança em uma velocidade complexa de acompanhá-la. A internet, responsável por prover o desenvolvimento da EaD, é hoje uma ferramenta interativa,

na qual os usuários são capazes de criar e modificar conteúdo a qualquer momento, de qualquer lugar e, por vezes, de modo colaborativo, ou seja, a internet é ubíqua e fomenta a interação nos diversos processos comunicativos dos sujeitos, incluindo o campo didático-pedagógico do ensino de línguas.

As possibilidades de interação na EaD oferecidas pelos avanços da tecnologia, sobretudo a interação em um modelo grupal, apontada por Moran (2013), bem como a existência da comunicação *on-line* em tempo real, a qual nos referimos atualmente como momentos síncronos, transformaram a EaD. Assim sendo, proporcionar interação e aprendizagem mediada por tecnologias em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pode parecer fácil, mas na verdade é desafiador, considerando que um AVA é um espaço com características diferentes da sala de aula presencial, na qual professores e estudantes estão acostumados a interagir frente a frente, em tempo real, razão pela qual esta questão compreende a problemática desta pesquisa, qual seja: como promover a comunicação no AVA visando desenvolver a formação integral no ensino de línguas?

Diante desse pressuposto, bem como da minha experiência como professora de línguas no IFPB atuando há doze anos na EaD, surgiu a necessidade de desenvolver um estudo acerca dos processos de interação oral propostos nos componentes curriculares voltados para o ensino de línguas no AVA do Instituto Federal da Paraíba, Campus Avançado Cabedelo Centro (IFPB-CACC), *campus* no qual atuo, uma vez que os processos de interação compõem um dos elementos essenciais para o aprendizado de línguas (Estivalet; Hack, 2014). Para além desse interesse particular envolvendo domínios mais amplos relacionados ao ensino de língua, esta pesquisa é, dessa forma, justificada pelo alto índice de crescimento da EaD no cenário nacional e pela lacuna existente na formação docente para operar nesta modalidade, que vem lançando desafios no exercício profissional, exigindo mudanças efetivas e necessidade de reconfiguração da profissionalidade permanente dos professores.

A formação docente para a EaD acontece normalmente sob demanda, em outros termos, quando as instituições de ensino, ao ofertarem cursos em EaD, buscam formação para os professores, por hora em atuação no ensino presencial, ou por outro lado, a formação se dá “pelo fazer da experiência, e isso depende se o professor compreende ou não que as experiências o constituem, ou se ele apenas reproduz modelos do presencial” (Moura *et al.*, 2015, p. 159). Essa tendência de transpor os conhecimentos acerca do ensino presencial para a EaD aponta a deficiência pedagógica das propostas para a modalidade.

A carência na formação docente se acentua quando pensamos nas especificidades da modalidade, quais sejam: o espaço virtual no qual ocorre os processos de interação, os meios

tecnológicos envolvidos, a competência tecnológica sob uma perspectiva pedagógica e a distância geográfica (Moura *et al.*, 2015). Nessa conjuntura, pensar os processos de formação docente para a EaD urge, tendo em vista a necessidade de ampliar saberes com vistas a responder e a orientar as inevitáveis transformações que nos cercam em uma instituição de natureza pluricurricular, referência na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades de ensino.

Face às questões relacionadas ao problema desta investigação, como objetivo geral desta pesquisa, definimos: investigar os processos de interação oral referentes ao ensino de línguas realizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso Técnico em Guia de Turismo (CTGT) do Instituto Federal de Educação – Campus Cabedelo Centro. Com o intuito de atingir essa finalidade, propomos os seguintes objetivos específicos: 1) descrever as metodologias e práticas pedagógicas propostas no Plano Pedagógico do Curso (PPC) do CTGT, bem como nos Planos de Ensino dos componentes curriculares de Leitura e Produção de Texto, doravante Língua Portuguesa (LP)², Língua Inglesa Aplicada ao Turismo I (LI I), Língua Inglesa Aplicada ao Turismo II (LI II) e Espanhol (Esp) ; 2) identificar as atividades que promovem interação oral nos componentes curriculares de LP, LI I, LI II e Esp. do curso supracitado, desenvolvidas no AVA; 3) verificar o processo de formação docente para a EaD; 4) desenvolver o Produto Educacional (PE): uma proposta de formação continuada para EaD, com sua respectiva validação.

Esta é uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, no qual um dos requisitos para conclusão do curso é o desenvolvimento de um produto educacional validado e avaliado por uma banca examinadora de acordo com critérios estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES (2019).

Ao desenvolvermos a proposta de produto educacional, inicialmente realizamos a análise das metodologias e práticas propostas no PPC do CTGT na modalidade a distância e nos planos de ensino envolvidos nesta pesquisa, tendo como base o decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a resolução CNE/CP nº 1 de 5 de janeiro de 2021, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), assim como nos baseamos nos estudos de Ramos (2014), no que concerne à formação humana integral e ao trabalho como princípio educativo.

² A fim de proporcionar uma melhor fluência na leitura, optamos por nos referir ao componente curricular Leitura e Produção de Texto como Língua Portuguesa, já que, de acordo com a ementa do curso, este ocupa o mesmo papel.

Com a finalidade de averiguar as atividades que promovem interação oral, nos componentes curriculares de línguas no AVA do CTGT do IFPB-CACC, realizamos uma observação sistemática nos componentes curriculares de LP, LI I, LI II e Esp através da aplicação de um *checklist* (APÊNDICE C). Esta análise foi embasada, notadamente, nos estudos de Alves (2001) acerca dos procedimentos que envolvem a interação oral, nos princípios que regem a EPT (Resolução CNE/CP nº 1 de 5 de janeiro de 2021) e na proposta de formação humana integral defendida por Freire (1967; 2022), e posteriormente refletida no Produto Educacional (PE) proposto, desenvolvido, aplicado e validado.

Por fim, com o intuito de verificar o processo de formação docente para a EaD, realizamos uma entrevista estruturada com as professoras voluntárias, cuja reflexão acerca dos resultados foi baseada na Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (2010). A análise foi caracterizada em quatro áreas, a saber: 01 – formação; 02 – experiência; 03 – visão; e 04 – autoavaliação, trazendo subsídios para a fase de planejamento do PE.

Como aporte teórico para o desenvolvimento da capacitação docente, nos embasamos principalmente na proposta de abordagem dialógica de Aubert *et al.* (2010), que tem suas bases ancoradas em Freire (1967; 2022) e Vygotsky (1991), bem como nos princípios que embasam a EPT.

Em relação a sua composição, esta dissertação está organizada em 5 Capítulos. O primeiro Capítulo é dedicado a esta introdução, que busca situar o leitor em relação ao objeto de pesquisa e apresentar as motivações que levaram ao seu desenvolvimento.

No segundo Capítulo, intitulado “Delineamento metodológico”, apresentamos a descrição de todo percurso envolvido na investigação, iniciando pela contextualização do local onde a pesquisa foi desenvolvida e apresentando os sujeitos participantes. Discorreremos também sobre a caracterização da pesquisa, a abordagem escolhida, o tipo de amostragem utilizada e os instrumentos de coleta e análise de dados. Por fim, descrevemos o percurso do produto educacional desenvolvido ao final da pesquisa, e sugestões de suas funcionalidades para a formação continuada em EAD.

O Capítulo 3, denominado “Os princípios da Educação Profissional e Tecnológica e sua aplicação na EaD: o contexto do curso técnico em guia de turismo do IFPB”, trata dos conhecimentos que envolvem a EPT a distância e seu histórico no IFPB-CACC. Neste capítulo, apresentamos a análise documental do PPC do CTCT do IFPB-CACC, bem como dos planos de ensino dos componentes curriculares de línguas envolvidos nesta pesquisa. Realizada a análise da proposta pedagógica do curso, explanamos sobre as diferentes abordagens de ensino a distância propostas por Valente (2013) e descrevemos o AVA-Moodle do IFPB, expondo os

recursos e atividades disponíveis para utilização pelos professores. Por fim, apresentamos a análise das atividades propostas no AVA-Moodle do CTGT, dos componentes curriculares de línguas envolvidos na pesquisa, objetivando relatar a presença de atividades com proposta de interação oral.

No Capítulo 4, “Formação docente para EaD: a abordagem dialógica em contexto de EPT aplicada ao ensino de línguas”, primeiramente relatamos a análise dos PPCs de 4 Licenciaturas em Letras, a fim de verificar o percurso de formação inicial para EaD. Na sequência, nos dedicamos a analisar trechos das entrevistas das professoras respondentes desta pesquisa, com o intuito de verificar o processo de formação docente para EaD. Por fim, discorreremos sobre a abordagem dialógica e como seus princípios se entrelaçam aos princípios da EPT, procedimentos que nos favoreceram traçar uma proposta de abordagem aplicada à EPT a distância com foco no ensino de línguas, utilizada como base para a construção do PE, proposta final desta pesquisa.

O Capítulo 5 é dedicado à descrição do produto educacional, uma capacitação *on-line* intitulada *Práticas de oralidade no ensino de línguas a distância*. Neste capítulo, explanamos sobre as fases de desenvolvimento do PE, o passo a passo para criação e os desafios enfrentados durante a criação e aplicação do PE. Apresentamos, ainda, os resultados do questionário de validação realizado pelas professoras voluntárias da pesquisa, como também as propostas de aperfeiçoamentos que surgiram após o processo de aplicação e validação. Ao final, sugerimos possibilidades de aplicação do curso como proposta de formação continuada.

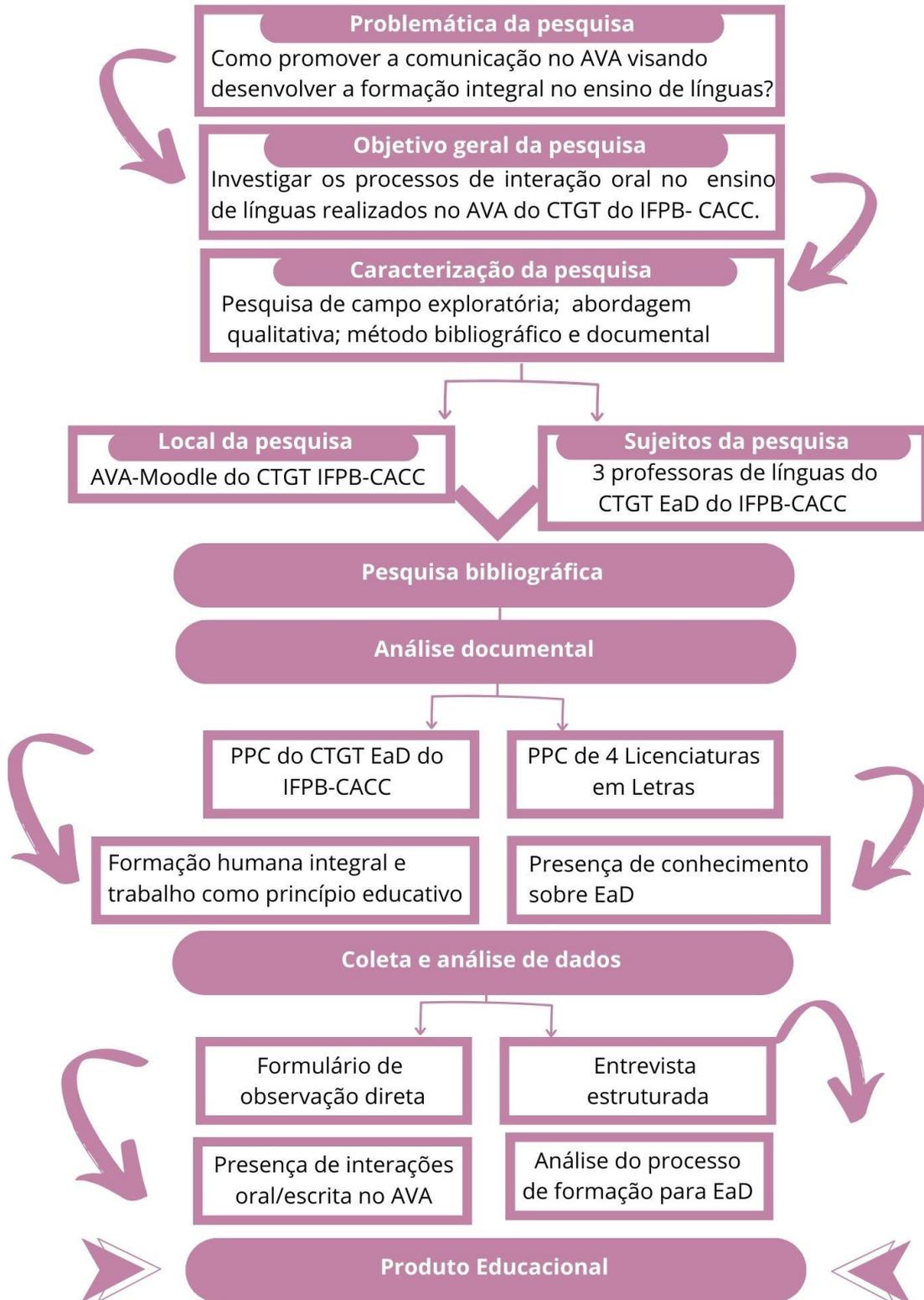
Por fim, nas considerações finais, tecemos opiniões desenvolvidas ao longo de todo processo de pesquisa e apresentamos propostas de pesquisas futuras.

No capítulo a seguir, detalharemos a metodologia adotada nesta pesquisa, os registros da fase aplicada e prototipação do produto educacional.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Conforme abordado no Capítulo 1, esta pesquisa tem o objetivo de investigar os processos de interação oral referentes ao ensino de línguas a distância, assim como propor ações que incentivem práticas docentes eficazes para o processo de ensino-aprendizagem de línguas na referida modalidade.

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, foi categórico o delineamento do percurso metodológico ajustado à proposta da investigação. Para tanto, o presente capítulo objetiva caracterizar a pesquisa, apresentar o local de realização escolhido, os sujeitos envolvidos, as fases do estudo em consonância com cada objetivo estabelecido, assim como os instrumentos utilizados para coleta de dados. Por fim, apresentamos o produto, resultado da análise da coleta de dados desta pesquisa. Na **Figura 01**, apresentamos o itinerário do estudo:

Figura 01 - Percurso metodológico

Fonte: Autora (2024).

A seguir, apresentamos o detalhamento do local escolhido para a pesquisa e seus participantes.

2.1 O *LOCUS* E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A instituição de ensino escolhida como *locus* desta pesquisa é o Instituto Federal da Paraíba – *Campus* Cabedelo Centro (IFPB-CACC). Esta escolha é justificada por dois fatores: 1) este é o ambiente de trabalho da pesquisadora; 2) o IFPB-CACC é o único *campus* do IFPB ofertante de um curso técnico no formato EaD. Ademais, buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Observatório ProfEPT e no Portal Dialnet constataram uma lacuna de pesquisas sobre metodologias aplicadas ao ensino a distância, fator essencial no que concerne ao desenvolvimento e à expansão da modalidade.

O CTGT em EaD passou a ser ofertado no IFPB-CACC no segundo semestre de 2021, instituindo o CACC como o *Campus* pioneiro a ofertar um curso técnico subsequente na modalidade EaD, 100% institucional no IFPB. Em sua primeira oferta, o curso contou com 130 estudantes matriculados em 3 polos funcionando nos municípios de Areia, Aguiar e Sumé, todos no estado da Paraíba, porém situados em diferentes mesorregiões, a saber: Agreste, Borborema e Sertão Paraibano, respectivamente³. Dos 130 matriculados, tivemos 51 estudantes concluintes. No semestre de 2022.2, em sua segunda oferta, o curso teve 112 estudantes matriculados com abrangência nos polos de Ingá, Serra Branca e Conde⁴, situados nas mesorregiões Agreste Paraibano, Borborema e Mata Paraibana nessa ordem. Dos 112 matriculados, tivemos 21 concluintes até a finalização da coleta de dados desta pesquisa.

Com base no sucesso da oferta e procura da modalidade a distância, o *Campus* ampliou sua oferta de cursos em EaD e, atualmente, além do CTGT, dispõe dos seguintes cursos técnicos subsequentes: Comércio Exterior, Serviços Jurídicos e Transações Imobiliárias.

Partindo deste contexto e considerando que, no início da oferta do CTGT a distância, o *Campus* contava com 27 servidores⁵ envolvidos na dinâmica do curso, sendo 15 docentes, dentre os quais apenas 2 docentes haviam passado por experiência em EaD, a primeira oferta do curso estava passível de desafios no que concerne às metodologias de ensino utilizadas para mediar a EaD, em particular os processos de interação oral desenvolvidos no AVA, elevando o presente estudo a um patamar de relevância.

Esta pesquisa foi realizada no AVA do CTGT do IFPB - CACC, mais especificamente, nos componentes curriculares voltados para o ensino de línguas, quais sejam: Língua

³ Para distanciamento geográfico, consultar mapas disponíveis na seção 3.1.

⁴ A mudança dos polos ofertantes em 2022.2 ocorreu pelo fato do IFPB-CACC tentar atender à demanda de diferentes prefeituras.

⁵ Informação disponível no PPC do CTGT.

Portuguesa, Língua Inglesa Aplicada ao Turismo I, Língua Inglesa Aplicada ao Turismo II e Espanhol. Como sujeitos participantes, tivemos três docentes responsáveis pelos componentes curriculares alvo. A escolha se justifica por três motivos: 1) o IFPB-CACC é o *Campus* ofertante do curso objeto de estudo; 2) este é o local de trabalho da professora pesquisadora; e 3) o CTGT é o único curso em EaD cujo foco dos componentes curriculares que abordam línguas é a oralidade.

Em se tratando da escolha da amostragem da presente pesquisa, esta não se fez necessária, levando em consideração que tal escolha “só ocorre quando a pesquisa não é censitária, isto é, não abrange a totalidade dos componentes do universo, surgindo a necessidade de investigar apenas uma parte dessa população” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 223). Desse modo, o IFPB – CACC possui 3 (três) docentes em sua equipe⁶, cuja formação é voltada para o ensino de línguas e estão ligadas ao CTGT, o que as torna aptas a participarem como voluntárias desta investigação.

A amostragem utilizada no presente estudo foi não-probabilística por acessibilidade. Este tipo de amostragem não carrega um alto nível de rigor e sua escolha se justifica pelo fato desta se tratar de uma pesquisa de campo, na qual a pesquisadora teve acesso a elementos indispensáveis à pesquisa.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo é caracterizado como uma pesquisa de campo. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 192), a pesquisa de campo

é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Uma outra característica da pesquisa de campo é o pesquisador ter experienciado o objeto de pesquisa de uma forma direta (Gil, 2002, p.53), como é o caso da pesquisadora, que atuou no CTGT EaD no IFPB-CACC nos períodos letivos de 2021.2 e 2022.1.

Ainda segundo Gil (2002, p.53), o estudo de campo é caracterizado como flexível, pois acontece “mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa”. Além disso, sua flexibilidade pode ser atribuída também ao fato de procedimentos diferentes poderem fazer

⁶ Dados referentes ao período de setembro de 2022 a março de 2024.

parte da coleta de dados, tais como, análise documental, entrevistas, formulários, dentre outros, assim como a proposta da presente pesquisa.

Em relação à abordagem, este é um estudo qualitativo, cujo rigor científico “deve ser assegurado pelo pesquisador ao descrever, de forma clara e detalhada, o método utilizado” (Pesce *et al.*, 2022, p.31). Este rigor faz com que os resultados da pesquisa sejam considerados confiáveis. Uma pesquisa qualitativa deve ser baseada em um aporte teórico sólido, a partir do qual o problema de pesquisa é investigado, reflexões são geradas e tomadas de decisões são feitas com o intuito de modificar o ambiente pesquisado.

Baseado nos objetivos propostos, este estudo propõe uma pesquisa de campo do tipo exploratória, cujo objetivo é modificar e clarificar conceitos (Marconi; Lakatos, 2003). Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória possibilita ao pesquisador uma familiarização maior com o problema de pesquisa, o que facilita a construção de hipóteses. Além disso, a pesquisa exploratória dá margem a diversas formas de trabalho, como o levantamento bibliográfico e de campo, ambos necessários para o estudo em foco. Sobre a pesquisa de campo, Yin (2001, p.27) ressalta como sendo “a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes”. Ainda segundo Yin (2001), assim como a pesquisa exploratória, a pesquisa de campo permite a utilização de variadas técnicas de coleta de dados, assim como entrevistas estruturadas e observação direta.

Em relação aos métodos empregados para a pesquisa, optamos pela pesquisa bibliográfica e documental. Bibliográfica pela necessidade de ser feita uma revisão teórica dos materiais já publicados acerca da temática; documental, por ser necessária a análise de documentos oficiais, a saber: os PPCs de 4 licenciaturas em Letras de diferentes instituições da Paraíba, objetivando investigar o processo de formação docente para EaD; o PPC do CTGT do IFPB-CACC; os planos de ensino dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa Aplicada ao Turismo I, Língua Inglesa Aplicada ao Turismo II e Espanhol do CTGT EaD do IFPB-CACC. Além disso, analisamos a Resolução CNE/CP N°1 de 5 de janeiro de 2021 e do Decreto n° 9.057, de 25 de maio de 2017, a fim de descrever as metodologias e práticas pedagógicas que regem o CTGT e os princípios que regem a EPT, no intuito de construir a formação docente proposta nesta dissertação, tendo como base as metodologias propostas nos documentos oficiais e as lacunas identificadas.

Através dessa visão, é possível construir uma formação continuada, com vistas a desenvolver as práticas pedagógicas voltadas para a EaD.

Na seção a seguir, explanamos sobre os aspectos éticos envolvidos nesta pesquisa.

2.3 ASPECTOS ÉTICOS NA PESQUISA

Em conformidade com as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFPB (ANEXO B), esta pesquisa seguiu os protocolos necessários, especialmente no que concerne a clareza e transparência das informações ao convidar os sujeitos voluntários.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado por meio de formulário do *Google Forms* (APÊNDICE A), após a provação da pesquisa pelo CEP, sob o parecer 6.004.159, CAAE 67247922.7.0000.5185, no qual constava informações sobre objetivos e fases da pesquisa.

As voluntárias foram convidadas a participar de duas fases da pesquisa, a saber: entrevista individual que poderia ser realizada presencialmente ou via *Google Meet*; e curso de formação *on-line*. As professoras foram informadas dos possíveis riscos e benefícios da pesquisa e, principalmente, que tinham o direito de desistir da pesquisa em qualquer momento, sem qualquer prejuízo, conforme orienta a Resolução CNS 510/2016 em seu Art. 9º - Item II.

Ademais, foi garantido às participantes o compartilhamento dos resultados desta pesquisa e, em caso de publicação, bem como durante toda a pesquisa, o sigilo da identidade dos sujeitos. Na seção a seguir, faremos a descrição da fase exploratória da pesquisa.

2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Conforme explanado anteriormente, esta é uma pesquisa de campo exploratória, cuja fase exploratória está dividida em três fases: 1) bibliográfica; 2) documental; 3) coleta de dados.

A fase bibliográfica foi motivada pelo surgimento da oferta dos cursos em EaD no IFPB-CACC e a conseqüente necessidade de buscar estudos voltados para as metodologias de ensino aplicadas a esta modalidade. Nesta conjuntura, e tomando por base o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) no universo da EPT, algumas pesquisas encontradas - como as de Silva (2018), bem como a de Brambilla e Vanzella (2014) - versam sobre a importância desse conhecimento para a atuação profissional em detrimento da construção do saber de LE.

A fim de chegar a esses resultados e de compreender melhor essa temática, foram realizadas buscas no Portal de Periódicos CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Observatório ProfEPT e no Portal Dialnet. Ainda, com o propósito de potencializar a busca, foram utilizados os seguintes descritores: ensino de línguas; oralidade; interação; interação oral; dialógico; EaD; guia de turismo.

Como exemplo de pesquisas relevantes, podemos citar a dissertação de Silva (2018), que tem como objeto de estudo o profissional de guia de turismo. Em sua pesquisa quanti-qualitativa, a pesquisadora objetiva estudar a comunicação entre turistas falantes da língua espanhola e os profissionais de guia de turismo que fazem a condução dos grupos nos quais esses estão inseridos. Através da aplicação de questionários, é concluído que o número de guias de turismo falantes de espanhol no estado do Ceará é insuficiente para a quantidade de visitantes hispano-americanos.

Podemos citar também o artigo de Brambilla e Vanzella (2014), que trata de especificar quais idiomas são falados pelos profissionais de guia de turismo da cidade de João Pessoa no estado da Paraíba, assim como de quantificar os profissionais falantes de cada um deles. As pesquisas supracitadas tratam de dados acerca da quantidade de falantes de uma LE tendo como contexto o âmbito profissional.

Dessa forma, embora as pesquisas não sejam aplicadas à área de ensino, ambas levantam um problema pertinente à área: a interação oral entre o profissional guia de turismo e o turista falante de inglês e espanhol. Contudo, é importante ressaltar que as duas pesquisas datam de mais de cinco anos, o que para o ensino-aprendizagem de línguas pode parecer um longo caminho.

Considerando o ensino de idiomas, encontramos outras pesquisas direcionadas para o ensino de línguas em EaD, mas não contemplavam a EPT. Esse é um fator considerado importante, já que, no universo dos Institutos Federais, a porcentagem de cursos técnicos subsequentes ofertados em EaD equivale a 11,6% dos cursos da rede quando comparados com a oferta de cursos na modalidade presencial⁷.

No campo da EaD, destacamos duas dissertações: a primeira, desenvolvida na Universidade do Ceará no ano de 2015, cujo objetivo é avaliar as atividades de produção oral desenvolvidas no AVA de um curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa. A análise feita por Cavalcante (2015) teve o intuito de identificar quais atividades têm o potencial de desenvolver a habilidade em análise. A pesquisadora concluiu que as atividades analisadas podem desenvolver a oralidade, porém, o número de atividades sugeridas foi considerado inferior às atividades com foco em outras habilidades.

A pesquisa mais recente na área da EaD, desenvolvida por Santos (2021), na Universidade Federal da Paraíba, aborda o ensino de idiomas na EaD, bem como em tempos de

⁷ Dados acessados em 21 de agosto de 2022, por meio da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) - <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWMI1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>

ensino remoto. Santos (2021) traz à tona o uso do *Zoom*⁸ como ferramenta síncrona capaz de promover prática oral em uma sala de aula virtual. A pesquisa é uma contribuição para o ensino de línguas em EaD e sobre o papel do professor como agente social. O estudo conclui que é possível incentivar a participação dos estudantes através da ferramenta Zoom, assim como de oportunizar o desenvolvimento do letramento e pensamento reflexivo.

A partir dos estudos encontrados e constatando a ausência de pesquisas voltadas para formação docente para EaD com foco nos processos de interação oral e práticas pedagógicas aplicadas ao AVA, nos respaldamos, no tocante à educação a distância e aos processos de interação *on-line*, nos estudos de Alves (2001); Valente (2011; 2013); Schlunzen Junior (2010); Moran (2011); e Belloni (2015).

Considerando o principal aporte teórico desta pesquisa, a abordagem dialógica, seus princípios e a consonância com os princípios da EPT, utilizamos como amparo teórico a abordagem dialógica proposta por Aubert *et al.* (2010), o conceito de formação humana integral (Freire, 1967; 2022) e a teoria do desenvolvimento proximal de Vygotsky (1991).

Nesse sentido, apresentando de forma mais detalhada o percurso da investigação, a fase documental iniciou-se com a análise dos PPCs de 4 licenciaturas em Letras do estado da Paraíba de diferentes instituições pertencentes à esfera Federal e Estadual, no intuito de verificar o processo de formação docente inicial para EaD.

Em um segundo momento, ainda na fase documental, analisamos o PPC do CTGT EaD do IFPB-CACC, objetivando verificar a proposta pedagógica do curso. A análise foi baseada nos conceitos de formação humana integral, trabalho como princípio educativo e produção do conhecimento (Ramos, 2014), e nos princípios da EPT estipulados na Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Brasil, 2021).

Iniciando a fase de coleta de dados⁹, foi realizado o registro das atividades disponibilizadas no AVA-Moodle do CTGT utilizado para a pesquisa, a saber, os componentes curriculares de LP, LI I, LI II e Esp através da técnica de observação sistemática, aplicando como instrumento um *checklist* (APÊNDICE C). Após a coleta de dados, a análise foi realizada com base em dois indicadores: 1) As atividades analisadas sugerem qual tipo de produção: oral ou escrita? 2) As atividades analisadas sugerem que os estudantes trabalhem de forma individual ou grupal? A motivação pela escolha dos indicadores ocorreu por dois fatores:

⁸ O *Zoom Meetings* é uma plataforma de vídeo conferência utilizada para realizar vídeo chamadas em grupos com qualidade HD. A plataforma permite também o compartilhamento de documentos e tela, além de possibilitar a gravação da chamada para assistir depois.

⁹ Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP sob o parecer nº 6.004.159 em 14 de abril de 2023.

primeiramente, o profissional guia de turismo necessita da habilidade oral para o exercício da profissão; e, por último, o sucesso do aprendizado de línguas depende das interações humanas.

Por fim, com o objetivo de averiguar o processo de formação docente inicial e continuada para a EaD, em setembro de 2023, realizamos uma entrevista estruturada com as docentes voluntárias (APÊNDICE B), na qual as perguntas foram estabelecidas antes de sua aplicação. Na entrevista estruturada, “o pesquisador não é livre para adaptar suas perguntas a determinada situação, de alterar a ordem dos tópicos ou de fazer outras perguntas” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 197). O objetivo da entrevista estruturada é uma reflexão acerca das contribuições das respondentes e qualquer alteração nas perguntas pode gerar falhas nos resultados e colocar em xeque a validade da pesquisa.

A entrevista, organizada em 10 perguntas, foi categorizada em 4 áreas, a saber: formação; experiência; visão e autoavaliação. As respostas foram analisadas com base na ACD de Fairclough (2010). Para o estudioso, a ACD “foca no que está errado com uma sociedade (uma instituição, uma organização, etc.), e como ‘erros’ podem se tornar ‘acertos’ ou serem atenuados, sob um ponto de vista normativo específico”¹⁰ (Fairclough, 2010, p.7, tradução nossa). O conceito de ‘erro’ considerado nesta pesquisa é pautado no comportamento assumido em relação a situações que envolvem a prática docente e as crenças arraigadas na sociedade a qual os sujeitos envolvidos pertencem. No caso dos excertos analisados, consideramos o ponto de vista das respondentes em relação às questões abordadas confrontando os posicionamentos com os estudos acerca de formação docente de Rocha (2018), Shlunzen Junior (2009) e pesquisas sobre EaD de Silva (2017) e Gómez (2009).

A finalização da coleta e análise de dados, juntamente com o estudo bibliográfico e documental, arrolou subsídios para a construção de um produto educacional de bases sólidas, cujo percurso trilhado será relatado na seção a seguir.

2.5 PROTOTIPAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL (PE)

Para fins de aplicabilidade no ProfEPT e considerando a definição do Grupo de Trabalho da CAPES, Produto

é o resultado palpável de uma atividade docente ou discente, podendo ser realizado de forma individual ou em grupo. O produto é algo tangível, que se pode tocar, ver, ler, etc. Pode ser um cultivar ou um conjunto

¹⁰ It focuses on what is wrong with a Society (an institution, an organisation etc.), and how ‘wrongs’ might be ‘righted’ or mitigated, from a particular normative standpoint.

de instruções de um método de trabalho. O Produto é confeccionado previamente ao recebimento pelo cliente/receptor, que só terá acesso após a conclusão dos trabalhos (Brasil, 2019, p.16).

De acordo com o regulamento geral do ProfEPT (2018),

o curso tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos¹¹, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado.

Ademais, com base no Parágrafo único do Art. 15 do regulamento geral do ProfEPT, “o trabalho de Conclusão de Curso constitui-se em um produto educacional que possua aplicabilidade imediata, considerando a tipologia definida pela Área de Ensino”. A CAPES define 21 tipos de Produto Educacional¹² e sugere que as áreas trabalhem com uma média de até 10 produtos. A partir dos tipos de PE listados pela CAPES, e tendo em vista o Art. 6º da Resolução CNE/CP Nº 1 de 6 de maio 2022,

a Formação Continuada dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de orientadores dos estudantes nas trilhas da aprendizagem e de agentes do desenvolvimento de competências para o trabalho, visando ao complexo desempenho da prática social e laboral.

Nesse sentido, o PE desenvolvido na presente pesquisa, que se encontra listado como quarto produto considerado relevante pela CAPES (2019, p. 19), um Curso de Formação Profissional, intitulado *Práticas de oralidade no ensino de línguas a distância*, cujo objetivo é promover a capacitação docente para a EPT a distância com foco nos processos de interação oral voltados para o ensino de línguas *on-line*.

Um Curso de Formação Profissional é definido pela CAPES como sendo um “conjunto de conteúdos estabelecidos de acordo com as competências requeridas pela formação profissional, em conformidade com os objetivos do Programa de Pós-Graduação” (Brasil, 2019, p.38). Em consonância com esta pesquisa, a construção do PE sugerido busca gerar nos docentes reflexão e ação com o intuito de proporcionar oportunidades para criar e aplicar atividades que promovam interação oral dentro do AVA, através da revitalização de estratégias de ensino a distância e da reflexão sobre as práticas de ensino.

¹¹ Grifo nosso.

¹² Ver lista dos 21 PE em: BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf> Acesso em: 22 agosto de 2022.

2.5.1 Estruturação do PE: fases do planejamento

O PE faz parte do processo de desenvolvimento da pesquisa do ProfEPT e é moldado após concluídos os processos de pesquisa bibliográfica e documental, bem como a coleta e análise de dados. Por conseguinte, a proposta de desenvolvimento deste PE foi configurada à luz do Modelo de Desenho de Produto Educacional proposto por Freitas (2021), que segue o seguinte caminho:

Figura 02: Desenho do Produto Educacional



Fonte: Adaptado de Freitas (2021).

O conteúdo do PE foi selecionado com base nos resultados da pesquisa, levando em conta a investigação bibliográfica, os dados primários, obtidos através da análise documental, e a fase exploratória da pesquisa, considerando o exame das atividades do AVA-Moodle do CTGT, cujos dados foram obtidos através de observação sistemática e a análise das entrevistas estruturadas com 10 perguntas em um encontro.

A fase de avaliação foi dividida em três instâncias: 1) aplicação de oficina *on-line* e oficina presencial com algumas atividades prototipadas e aplicação de questionário de avaliação; 2) aplicação do PE com as professoras voluntárias da pesquisa; 3) análise do PE

por meio da aplicação de questionário de validação via *Google Forms* (APÊNDICE D), respondido pelas professoras que participaram da capacitação.

Após a análise dos dados coletados durante a validação do PE, realizamos as adequações propostas, descritas no Capítulo 5 desta dissertação, culminando com a efetiva criação da capacitação *on-line Práticas de oralidade no ensino de línguas a distância*.

A capacitação foi oferecida através da plataforma MoodleLab¹³ (Laboratório do Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto), plataforma esta que, de acordo com a Portaria 251/2019 – Reitoria/IFPB de 05 de fevereiro de 2019, é o único Sistema Experimental de Gerenciamento de Aprendizado (Learning Management System), AVA, para realização de testes e desenvolvimento de inovações em EaD no âmbito do IFPB.

Como se trata de um curso em formato EaD cujo objetivo é desenvolver práticas pedagógicas para a EPT a distância com foco nos processos de interação oral voltados para o ensino de línguas *on-line*, alguns recursos foram essenciais na construção da proposta da capacitação, são eles:

1. Atividades colaborativas síncronas;
2. Atividades colaborativas assíncronas;
3. Ferramentas digitais colaborativas;
4. Fóruns de discussão.

As atividades desenvolvidas no curso têm o objetivo de construir conhecimento no que concerne a EPT a distância com foco nos processos de interação oral e de motivação para a construção de novos cursos pelos participantes da formação.

O PE, resultado desta pesquisa, teve carga horária total de 20 horas e foi programado para ser realizado no período de 14 dias pelas professoras voluntárias deste estudo, através da plataforma Moodle-Lab. Com o objetivo de legitimar o PE após sua aplicação, realizamos um questionário de validação acerca do funcionamento do PE. Essa verificação testou funcionalidade e usabilidade do PE. Os resultados obtidos com a aplicação do PE serão apresentados no Capítulo 5 desta dissertação.

Delineado o percurso metodológico da pesquisa, a seguir, traçamos o histórico da EaD no IFPB-CACC, *locus* desta pesquisa. Discorreremos também sobre os princípios que embasam a EPT e como relacioná-los à EaD. Ademais, caracterizamos as abordagens de EaD disponíveis

¹³ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

e suas interações no AVA. Ademais, apresentaremos o AVA-Moodle, ambiente virtual de aprendizagem oficial do IFPB, e os recursos e atividades acessíveis para utilização. Por fim, disponibilizamos o resultado da investigação realizada por meio do AVA-Moodle do CTGT, como parte da fase de coleta e análise de dados desta pesquisa. Desta forma, o capítulo a seguir apresenta as bases que justificam a relevância do presente estudo, que visa contribuir para a formação docente para EaD, área de ensino ainda negligenciada por pesquisadores.

3 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUA APLICAÇÃO NA EAD: O CONTEXTO DO CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO DO IFPB

Historicamente, a educacional profissional foi pensada para a classe social trabalhadora, sugerindo a divisão de classes entre os que executam as ações e os que pensam as ações. Esta característica dual da EPT passa a ter suas bases questionadas a partir das discussões acerca da formação humana integral. Para Freire (1967, p. 43),

a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Seguindo a perspectiva freiriana, o ato de integrar o homem à sociedade através de ações de transformação do seu entorno, realizadas por ele mesmo e mediada pela educação, com uma proposta de atuações colaborativas, é capaz de conduzir a uma formação humana integral, proposta da EPT.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Art.39, a educação profissional “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Essa indissociabilidade destas três dimensões conduzem a uma educação com vistas à formação humana integral.

Segundo Ramos (2014, p. 90),

compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

Neste contexto, destacamos que a EPT vai além da preparação para o mercado de trabalho, preparando pessoas para exercerem profissões de forma crítica e autônoma, destacando que o objetivo da EPT

não é, sobretudo, a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo (Ramos, 2014, p. 117).

Podemos enxergar, no entanto, o trabalho como detentor de duas faces, a face econômica, que garante o sustento, e a face do trabalho visto como princípio educativo, capaz de transformar pessoas e mudar realidades.

Com o propósito de garantir a qualidade da Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação publicou a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para este segmento da educação, considerando as modalidades presencial e a distância. A resolução é composta por “XVIII Capítulos” que abrangem dentre outros aspectos, os princípios norteadores da EPT, os diferentes níveis possíveis deste seguimento de educação, a estrutura organizacional exigida, as formas de avaliação, a modalidade de educação a distância e a formação docente para a EPT. O presente estudo se detém principalmente no “Capítulo II: dos princípios norteadores”.

O “Capítulo II”, que trata sobre os princípios norteadores da EPT está dividido em XIX incisos e, embora os princípios abordados nestes incisos possuam significativa relevância, utilizamos, para fins desta pesquisa, um recorte de sete princípios. Esta escolha foi realizada com base em estudos envolvendo os processos de formação humana integral, que se justifica *a posteriori*, no Capítulo 4 desta dissertação, quando discutimos a abordagem dialógica, principal aporte teórico utilizado para embasar nosso estudo.

O **Quadro 01**, a seguir, apresenta os sete princípios da EPT envolvidos nesta pesquisa, associados a uma breve reflexão.

Quadro 01 – Princípios da EPT

Princípio	Reflexão
II - Respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.	Todos os integrantes da comunidade escolar são ouvidos com base em seus argumentos, independentemente da posição hierárquica.
IV - Centralidade do trabalho assumido como	Ciência, cultura e tecnologia são

<p>princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia</p>	<p>indissociáveis e essenciais para a formação humana integral. O ser humano é responsável por sua realidade e deve se apropriar dela.</p>
<p>V - Estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social</p>	<p>A formação de sujeitos autônomos, alcançada através do trabalho como princípio educativo, incentiva a pesquisa com o objetivo de transformação.</p>
<p>VII - Indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes</p>	<p>Construção de uma educação profissional que valoriza a prática social diversa, respeitando os saberes de todos os sujeitos do processo.</p>
<p>VIII - Interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular</p>	<p>Promover a motivação dos estudantes através de um planejamento curricular significativo.</p>
<p>XIII - Reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes</p>	<p>Promover a igualdade de direito para todos.</p>
<p>XV - Autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos</p>	<p>Importância da flexibilidade e autonomia com foco no contexto no qual o processo educacional está inserido sem negligenciar a qualidade dos objetivos a serem alcançados.</p>

Fonte: Adaptado da Resolução CNE/CP Nº 1 (2021).

Os princípios apresentados no **Quadro 01**, juntamente com sua respectiva reflexão, constituem parte do sustentáculo teórico desta pesquisa, retomados no Capítulo 4. Eles alicerçam os projetos pedagógicos dos cursos de EPT, tanto no que concerne à educação presencial quanto à educação a distância.

Na seção seguinte, apresentamos os principais aspectos que envolvem a educação profissional na modalidade a distância, considerados nesta pesquisa, juntamente ao histórico da EPT a distância no IFPB-CACC.

3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA A DISTÂNCIA NO IFPB-CACC

O fortalecimento da educação profissional na modalidade a distância ocorreu no ano de 2005, com o Decreto nº 5.622, posteriormente revogado pelo Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017. Para fins deste decreto, a educação profissional técnica de nível médio passa a ser autorizada a funcionar na modalidade a distância. Este marco traz incentivos para o surgimento de políticas públicas, como o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil) através do Decreto 6.301 de 12 de dezembro de 2007, revogado pelo Decreto 7.589 de 26 de outubro de 2011.

A Rede e-Tec Brasil, de acordo com o referido decreto, possui oito objetivos, a saber:

- I - estimular a oferta da educação profissional e tecnológica, na modalidade a distância, em rede nacional;
- II - expandir e democratizar a oferta da educação profissional e tecnológica, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas;
- III - permitir a capacitação profissional inicial e continuada, preferencialmente para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos;
- IV - contribuir para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio por jovens e adultos;
- V - permitir às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias educacionais em educação a distância na área de formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;
- VI - promover o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;
- VII - promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional e tecnológica; e
- VIII - permitir o desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional e tecnológica, na modalidade de educação a distância (Brasil, 2011).

A ação de expansão promovida pela Rede e-Tec Brasil foi um marco importante para o desenvolvimento da EPT a distância, pois sabemos que

a educação profissional ainda é uma modalidade inacessível a muitos jovens e adultos, pois levar a educação básica presencial para este vasto país sempre foi um desafio. A tarefa é ainda mais difícil no caso da educação profissional, que exige altos investimentos em tecnologia e infraestrutura escolar, tais como materiais didáticos e laboratórios específicos. Diante desse cenário, a Educação Profissional a Distância surge como meio facilitador para a aceleração da oferta de cursos técnicos no Brasil e um meio de assegurar o acesso de todos (Amorim Souza *et al.*, 2018, p. 134).

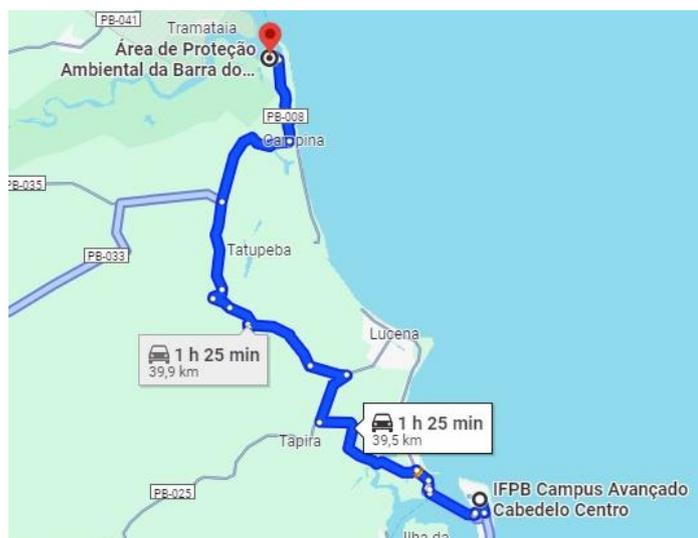
Através da EaD, como descrito no inciso II do Decreto 7.589/2011, é possível expandir e democratizar a educação, inclusive para áreas mais remotas, assim como o interior do país e de estados, e áreas da periferia, cujo acesso às escolas é mais desafiador para os estudantes por questões que podem variar conforme a situação social, econômica, geográfica, cultural, dentre outras particularidades. Como exemplo desta possibilidade de democratização da EPT através da EaD faremos, a seguir, a descrição do início da oferta da EPT a distância no IFPB-CACC.

O IFPB-CACC iniciou a oferta do CTGT, na modalidade presencial no ano de 2017. A decisão por ofertar o curso se embasa no fato do CACC estar localizado em Cabedelo, a 19 km da capital, João Pessoa, em uma área de alto potencial turístico e cuja demanda para formação de profissionais capacitados na área de Turismo, Hospitalidade e Lazer é uma realidade.

Após sua primeira oferta, a gestão do IFPB-CACC decidiu atender à demanda de duas prefeituras, sendo estas Rio Tinto-PB¹⁴ e Conde-PB. A decisão por atender primeiramente estas duas localidades, em detrimento das demais prefeituras igualmente solicitantes - Areia, Serra da Raiz, Sumé, Aguiar, Serra Branca, Cajazeiras, Ingá e Pitimbú, todas localizadas no estado da Paraíba - se deu por dois motivos: 1) ambas as cidades estão localizadas a menos de 50 quilômetros de Cabedelo, conforme **Figura 03** e **Figura 04** abaixo, o que facilitaria o acesso da equipe ao polo; 2) o aumento do fluxo de turismo, que impulsionava o desejo de moradores locais pela profissionalização na área, motivados pelo potencial de independência financeira.

¹⁴ O curso ofertado em parceria com a prefeitura de Rio Tinto-PB foi realizado no distrito de Barra do Rio de Mamanguape, pertencente a essa cidade.

Figura 03 – Distância entre o IFPB-CACC e Barra do Rio de Mamanguape-PB



Fonte: Google Maps (2024).

Figura 04 – Distância entre o IFPB-CACC e Conde-PB



Fonte: Google Maps (2024).

Dessa forma, nos anos de 2018 e 2019, o curso foi ofertado de forma itinerante¹⁵ no distrito de Barra do Rio de Mamanguape-PB e no município Conde-PB, respectivamente. Como resultado, o IFPB-CACC profissionalizou 40 estudantes no ano de 2018 e 44 estudantes no ano

¹⁵ Docentes e técnicos administrativos se deslocavam semanalmente, para executar o curso, que nesses locais foi dividido em módulos. As aulas foram ministradas em salas de aulas cedidas por órgãos vinculados à prefeitura da cidade.

de 2019¹⁶, profissionais que almejavam ascender em sua carreira profissional através da aquisição de licença para atuar como guia de turismo regional.

Após o sucesso da oferta do curso de forma itinerante, prefeituras de outras cidades, situadas no brejo paraibano, pleitearam a possibilidade de oferecer o curso em suas cidades, como Areia e Serra da Raiz. Tendo em vista o quantitativo reduzido da equipe de docentes e técnicos administrativos que atuavam no IFPB-CACC, a gestão, em comum acordo com estes profissionais, decidiu ofertar o curso na modalidade a distância, cruzando os muros físicos do *Campus* e assim atendendo à demanda de outras cidades, possibilitando a democratização da educação profissional pelo meio virtual.

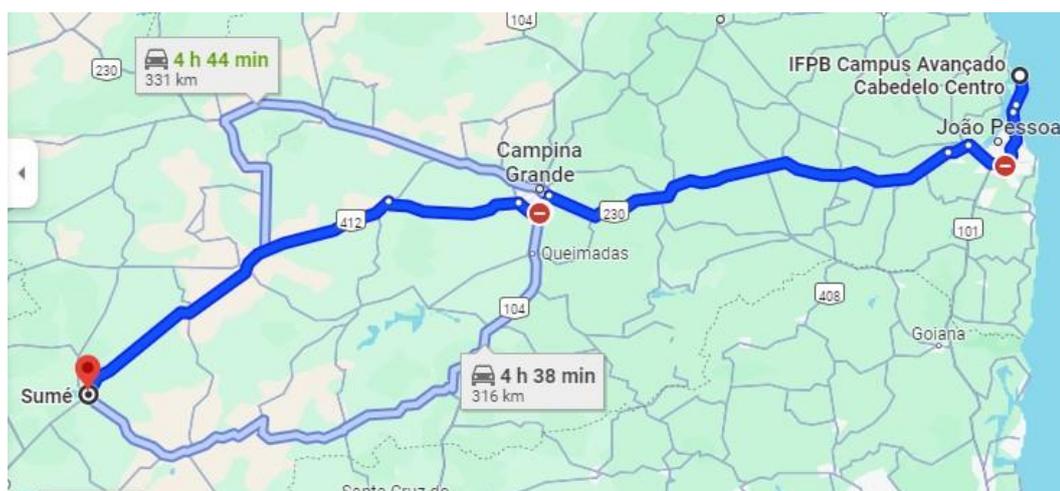
Dessa forma, o CTGT foi institucionalizado em seu formato EaD no ano de 2021, tendo sua primeira oferta em 2021.2. Nesta oferta, o IFPB atendeu às cidades de Areia, Sumé e Aguiar, todas situadas na Paraíba, a distâncias que variam entre 152km e 447km da instituição ofertante. Abaixo mapas das cidades para apreciação das distâncias geográficas alcançadas.

Figura 05 – Distância entre o IFPB-CACC e Areia-PB



Fonte: Google Maps (2024).

¹⁶ Os dados referentes ao quantitativos de estudantes matriculados, bem como os concluintes do CTGT EaD do IFPB-CACC foram coletados no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) em 3 de maio de 2023.

Figura 06 – Distância entre o IFPB-CACC e Sumé-PB

Fonte: Google Maps (2024).

Figura 07 – Distância entre o IFPB-CACC e Aguiar-PB

Fonte: Google Maps (2024).

A oferta do curso em EaD possibilitou a formação de 51 profissionais, cuja independência financeira dependia de uma formação técnica que estivesse em consonância com o potencial de desenvolvimento do setor turístico de seu município.

Em face do exposto, e com vistas aos benefícios que a EPT a distância pode proporcionar, não somente na área de Turismo Hospitalidade e Lazer, mas nas diversas áreas de alcance da educação técnica, justifica-se que pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas para EaD com foco na EPT, assim como a pesquisa realizada nesta dissertação, sejam incentivadas e desenvolvidas.

Nessa perspectiva, na seção 3.2 analisamos a proposta pedagógica do PPC do CTGT do IFPB-CACC e dos planos de ensino dos componentes curriculares de línguas.

3.2 AS PRÁTICAS DOCENTES PROPOSTAS NO PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO NA EAD

Nesta seção tratamos da análise do PPC do CTGT, bem como dos planos de ensino dos componentes curriculares referentes ao ensino de línguas, fase documental desta pesquisa. A análise do PPC foi realizada com base nos conceitos de formação humana integral, trabalho como princípio educativo e produção do conhecimento, preceitos da EPT, sob a luz de Ramos (2014) e tomando como base os princípios da EPT estipulados na Resolução CNE/CP nº 1/2021, discutida na seção 3.1 desta dissertação. Em relação à análise dos planos de ensino, parte integrante do PPC do CTGT, dos componentes curriculares de LP, LI I, LI II e Esp, consideramos a ementa e a metodologia proposta, especialmente a(s) habilidade(s) que o componente curricular se propõe a desenvolver: ouvir, falar, ler, escrever.

O IFPB tem como objetivo institucional estimular, por meio da educação, a independência do cidadão, conscientizando-o do seu papel na sociedade e contribuindo para sua formação humana integral. Para tanto, o CTGT tem como objetivo proporcionar à comunidade formação técnica que integre trabalho, cultura, ciência e tecnologia, tendo como principal objetivo:

formar profissionais técnicos com conhecimentos multidisciplinares, capazes de compreender aspectos socioculturais, ambientais, econômicos e legais relacionados à atividade turística, bem como com capacidade técnica para se comunicar com clareza e empatia, valorizando o respeito à diversidade, de maneira proativa e respeitosa, criativa e flexível, colaborando para o desenvolvimento do setor de turismo e das comunidades (IFPB, 2021, p.20).

A capacidade de compreensão da diversidade proposta no PPC transforma as práticas sociais e potencializa as capacidades humanas, construindo cidadãos críticos capazes de exercer sua profissão de forma autônoma.

Com o propósito de atingir tais valores, a metodologia proposta no PPC do CTGT visa construir a produção de conhecimento de forma crítica por meio de procedimentos metodológicos que utilizem formas ativas do ensino-aprendizagem, bem como de diferentes processos de interação, envolvendo atividades individuais, nas quais a interação ocorre entre o estudante e o material, e interações grupais mediadas pelas tecnologias.

De acordo com o “Capítulo XII” da Resolução CNE/CP nº 1/2021 que versa sobre a educação a distância, “a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica deve resguardar indissociabilidade entre teoria e prática”. Dessa forma,

para viabilizar aos educandos o desenvolvimento de competências relacionadas às bases técnicas, científicas e instrumentais, serão adotadas, como prática metodológica, formas ativas de ensino-aprendizagem, baseadas em interação pessoal e do grupo, sendo função do professor criar condições para a integração dos alunos a fim de que se aperfeiçoe o processo de socialização na construção do saber (IFPB, 2021, p.26).

Em relação à prática profissional, inerente à EPT, o Art. 43 da Resolução CNE/CP nº 1/2021 permite que esta seja beneficiada

do potencial da tecnologia utilizando recursos como simuladores, realidade virtual e laboratórios remotos, desde que comprovem e promovam a interatividade, a interação, o manuseio e a experimentação por parte do usuário para o desenvolvimento das capacidades previstas.

Aliado a esta possibilidade, o PPC propõe a utilização de diversas formas de interatividade, ou seja, utilizar todos os recursos disponibilizados pela instituição.

Pode-se entender, mediante análise do PPC, que a proposta metodológica do curso é abrangente, pois não especifica a quais recursos se refere, dando margem a uma diversidade de interpretações e liberdade ao docente formador de lançar mão de expedientes variados para alcançar tal proposta.

Em relação à matriz curricular, de acordo com o descrito no PPC, visa à formação plena do aprendente, levando em consideração a indissociabilidade entre teoria e prática, essencial ao entendimento do seu papel na sociedade como cidadão de direitos. Sob a perspectiva de Ramos (2014, p. 92),

em um projeto unitário, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo [...] também se constitui como contexto econômico [...], que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas. Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

Sobre a construção do conhecimento, este acontece especialmente por meio de interações interpessoais e grupais (Valente, 2013). Dito isto, espera-se encontrar nos planos de ensino do CTGT orientações que direcionem a atividades embasadas em Metodologias Ativas da Aprendizagem (MMAs), por exemplo. De acordo com Moran (2015, p.19), “nas

metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situação reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada durante o curso”. É um modelo que aproxima o desenvolvimento do saber da vida através de interações grupais, contribuindo, ao final, para a formação integral do estudante.

Esta formação visa integrar todos os aspectos que envolvem a vida dos estudantes, preparando-os para serem sujeitos de transformação (Freire, 2022), no que concerne trabalho, ciência e cultura. Considerando que se trata de um curso na modalidade a distância, a aplicação de MAAs por meio do uso de ferramentas digitais é imprescindível, visto que o ensino tradicional não contempla as exigências do Século XXI, que demandam práticas de MAAs, aproximando o do processo das novas gerações, contextualizando-o aos novos aparatos tecnológicos e, portanto, tornando-o mais significativo.

As quatro competências do Século XXI, estabelecidas pela Associação Nacional de Educação (*National Education Association* – NEA), conhecida como os Quatro Cs (4C) abordam a Colaboração, a Comunicação, a Criticidade e a Criatividade (Oliveira; Ouverney, 2020). Entende-se por Colaboração, a realização de atividade em grupo, na qual todos os participantes estão aptos a contribuir e decisões são tomadas de forma coletiva; a Comunicação prepara o aluno para articular pensamentos por meio de mídias diversas, podendo utilizar comunicação oral e escrita, estimulando o desenvolvimento da eficiência desta habilidade; a Criticidade estimula a capacidade de análise e interpretação através da solução de problemas que se aproximam de práticas sociais reais; a Criatividade ajuda a preparar os estudantes para a vida, colocando-os como centrais ao processo de ensino-aprendizagem e realizando projetos significativos para as práticas sociais inerentes ao contexto no qual estão inseridos (Bastos; Costa; Oliveira, 2017). Por meio da realização de projetos com ênfase nos 4Cs, é possível fomentar uma EPT de qualidade, que atenda aos objetivos de aprendizagem dos discentes e aos objetivos educacionais da instituição.

Para a compreensão da ligação entre a matriz curricular do curso e a formação integral do estudante, realizamos uma revisão nos planos de ensino dos seguintes componentes curriculares: LP, LI I, LI II e Esp do CTGT. Apresentamos a seguir a análise dos planos de ensino, levando em consideração a ementa e a metodologia proposta, conforme mencionado anteriormente.

O contexto de Língua Portuguesa

O componente curricular LP enfatiza, em sua ementa, o desenvolvimento da expressão

oral, além da produção de textos voltados para a área de Turismo, Hospitalidade e Lazer. O objetivo geral deste componente curricular é

compreender e utilizar a linguagem verbal e não-verbal como meio de expressão, comunicação e informação, assim como comunicar-se e relacionar-se com desenvoltura, ética e profissionalismo com os diferentes públicos, nas diferentes situações comunicativas (IFPB, 2021, p.56).

Como podemos perceber, o principal objetivo a ser atingido é a comunicação oral. Para tanto, faz-se necessário a promoção de interações, interpessoais e grupais no AVA.

No plano de ensino propõe-se a seguinte metodologia:

exposição e discussão do conteúdo programático nos fóruns temáticos, nas web aulas e nos chats, esclarecendo dúvidas por meio da interação entre professores, alunos e tutores. As aulas serão ministradas através de atividades teóricas e práticas no ambiente online com a utilização das novas tecnologias da comunicação (IFPB, 2021, p.57).

De acordo com o plano de ensino, propõe-se interação entre os envolvidos: professores, alunos e tutores, porém não está claro se as interações propostas incentivam a comunicação oral, necessária para o desenvolvimento desta habilidade.

O contexto de Língua Inglesa Aplicada ao Turismo I e II

O plano de ensino de LI I e LI II apresentam características muito semelhantes no que concerne o objetivo geral e a metodologia proposta de ensino. Ambos definem como objetivo geral “desenvolver as habilidades de ouvir e falar em contextos turísticos” (IFPB, 2021, p.60) e como metodologia de ensino, propõem atividades individuais e de interação em grupo, além de aulas com a utilização de recursos audiovisuais.

Assim como em LP, sugere-se que os processos de interação aconteçam entre estudantes e professores, ampliando assim as possibilidades de construção de conhecimento.

O contexto de Espanhol

A proposta do quarto componente curricular analisado, Esp, é focada na produção e compreensão do texto escrito. A ementa propõe “desenvolvimento da habilidade de leitura eficiente e reflexiva através do conhecimento de estratégias de leitura, uso do dicionário,

reconhecimento da estrutura da língua espanhola, referência textual, assim como alguns aspectos culturais” (IFPB, 2021, p.90). O fato de a ementa enfatizar o desenvolvimento de estratégias de leitura para a construção de um leitor eficiente e reflexivo em detrimento do desenvolvimento da habilidade oral chama atenção, tendo em vista a atuação predominante do guia de turismo: interações orais grupais, o que nos remete ao princípio IX da EPT “indissociabilidade entre a teoria e a prática social em todo o processo de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2021). Dessa forma, a proposta de Esp não está em consonância com a prática social no que concerne à atuação do profissional guia de turismo.

Ademais, a metodologia proposta no componente curricular Esp está descrita da seguinte forma: “aula expositiva com recursos audiovisuais, leituras dirigidas, atividades individuais e/ou em grupo, *chats*, discussão de textos teóricos, técnico-científicos e oficiais” (IFPB, 2021, p. 81). Esta é uma metodologia de ensino presencial tradicional transposta para a EaD.

Resultado da análise dos componentes curriculares

A análise dos quatro planos de ensino, à exceção de Esp, encontra como resultado a proposta de uma tendência de ênfase no desenvolvimento da habilidade oral, verificada posteriormente na investigação realizada no AVA-Moodle dos componentes curriculares supracitados e discutidas no Capítulo 3, na seção 3.5. No entanto, a análise ressalta uma lacuna no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho como princípio educativo, pressuposto central da EPT, muito embora o PPC descreva como base uma formação técnica que integre trabalho, cultura, ciência e tecnologia, o que parece um ponto contraditório em relação à construção do PPC.

Destacamos, que no tocante ao ensino-aprendizagem de línguas, os processos de interação ocupam um papel fundamental, haja vista o sucesso do aprendizado de línguas depender da qualidade das interações humanas, (Estivalet; Hack, 2014). Para os especialistas, o processo de aprendizagem de línguas é concebido como “partindo-se do princípio de aquisição da linguagem baseado nas interações sociais, mas também dependente da aprendizagem dialógica, da transmissão de conhecimento, da correção e ajuste linguístico, do desenvolvimento metalinguístico e do amadurecimento linguístico” (Estivalet; Hack, 2014, p. 168). Os autores ainda acreditam que, em contexto de EaD, a teoria sociocultural, embasada pelo sociointeracionismo de Vygotsky (1991), é a mais adequada em se tratando do aprendizado de LEs, e que será discutida no capítulo a seguir.

Segundo Gánem-Gutiérrez (2018, p. 391, tradução nossa)¹⁷, “o processo de interação foi identificado como um importante mecanismo, ou um mecanismo chave, para promover o aprendizado de uma segunda língua sob ambos os pontos de vista cognitivo e sociocultural”. Por consequência, é por meio dos processos de interação que são abertas oportunidades para a troca de informações, permitindo gerar o aprendizado.

Diante do exposto, e com o intuito de levantar dados para o desenvolvimento do PE, produto desta pesquisa, na seção a seguir, discutimos as metodologias disponíveis para o ensino a distância assim como os tipos de interação *on-line*.

3.3 INTERAÇÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA EAD

A necessidade de se comunicar é uma característica da história da sociedade (Alves, 2001). Embora o ato de comunicar-se tenha passado por mudanças inerentes ao avanço das tecnologias, sua essência continua a mesma. De acordo com Alves (2001, p. 127), “comunicar implica falar a alguém e para alguém e implica ainda que entre os interlocutores possa haver conflitos, negociação, relações afetivas e/ou hierárquicas as mais diversas que se atualizam no momento da comunicação”. Entende-se que comunicar é o ato de interagir em sociedade através da linguagem verbal ou não verbal, seja esta linguagem escrita ou oral.

Em se tratando do aprendizado de línguas, este está conectado com as interações sociais, as quais podemos relacionar ao ato de comunicar, ou ao que chamamos de conversação. Em seus estudos sobre tal aspecto, Alves (2001, p.128) afirma que a interação

pode ser definida como um texto oral produzido por vários indivíduos, cuja unidade mínima se compõe de um par de réplicas produzidas por dois diferentes locutores. Diferencia-se das demais formas de interação (entrevista, debate) pela sua natureza informal, improvisada e espontânea: nenhum de seus componentes é definido previamente – o número de participantes (que varia de uma conversação para outra e mesmo durante uma mesma conversação), os tópicos tratados (que variam e dão lugar a digressões, já que uma conversação se processa quase sempre de forma descontínua), a duração da troca e dos turnos, a alternância dos turnos de fala. Além disso, a conversação não tem outro objetivo senão a própria prática interativa.

De acordo com a definição de Alves (2001), o ato de conversar está intrinsecamente ligado às interações humanas.

¹⁷ Interaction has been identified as an important, if not key, mechanism for fostering L2 development from both cognitive and sociocultural perspectives to second language (L2) learning alike.

Dessa forma, partindo do princípio de que o aprendizado é gerado a partir de interações, faz-se necessário o diálogo com o outro para que o aprendizado aconteça de forma natural. Segundo Cavalcante, Santos e Costa (2020, p. 91752), “social e ‘oficialmente’ o ser humano interage pela linguagem quando conversa, lê, escuta seus interlocutores, troca ideias, vê televisão, escuta rádio, acessa a internet, entre outros recursos”, por conseguinte, não se pode pensar o ensino-aprendizagem de línguas negligenciando as interações, especialmente as interações orais. Ademais, Cavalcante, Santos e Costa (2020, p. 91754) acrescentam que a linguagem “é um espaço de interação humana, por meio do qual o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria realizar a não ser falando”. Assim sendo, reforçamos a necessidade da presença de interações orais no ensino-aprendizagem de línguas, que, muitas vezes, podem ser auxiliadas por estratégias presentes nas MMAs.

Através de interações orais, “os seres humanos podem servir de mediadores para outros indivíduos, auxiliando-os na execução de alguma tarefa, bem como para si mesmos” (Figueiredo, 2019, p. 40). Este auxílio na realização de tarefas de forma grupal faz parte do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por Vygotsky (1991). Para o teórico, existem três zonas de desenvolvimento, a saber: zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento potencial.

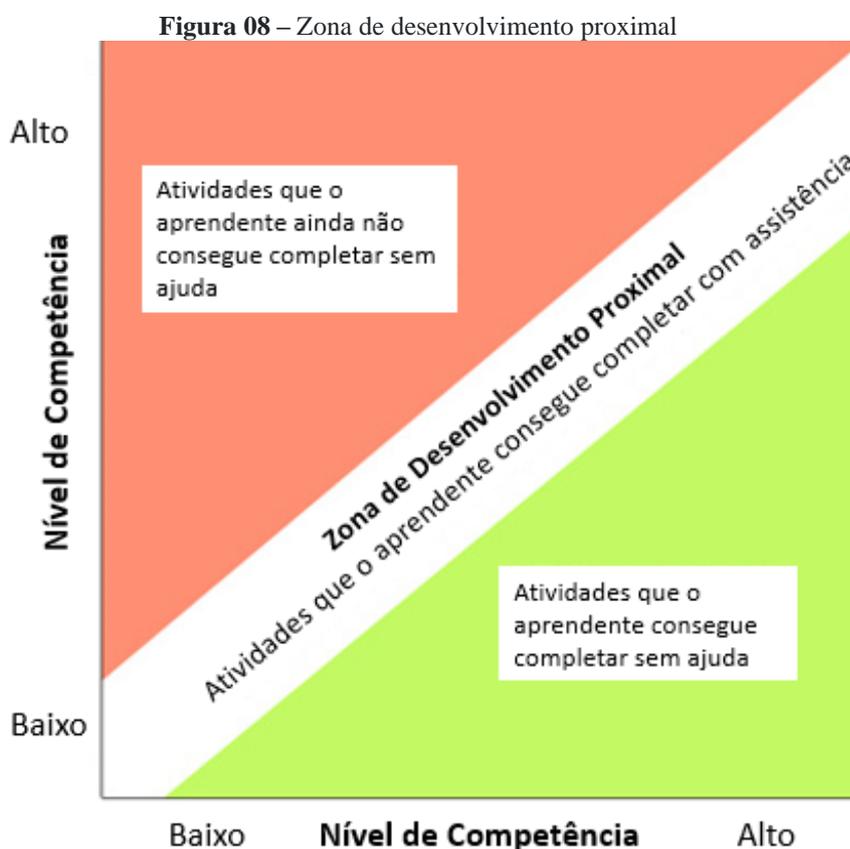
A zona de desenvolvimento real corresponde ao nível de desenvolvimento atual, que equivale aos conhecimentos já consolidados do indivíduo. Em termos práticos, é a habilidade que o indivíduo tem de realizar projetos de forma individual, sem ajuda de uma pessoa mais experiente. A zona de desenvolvimento real, no que lhe concerne, é o nível ao qual o indivíduo é capaz de chegar com a ajuda de alguém mais experiente, ou seja, a habilidade de realizar projetos que podem ser concluídos de forma coletiva, com a colaboração de pessoas mais especialistas.

Por fim, a zona de desenvolvimento proximal é o espaço entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. Em outras palavras, “a ZDP é definida como a diferença (em unidades) entre a atuação de uma criança¹⁸ ao realizar uma tarefa sozinha e a atuação dessa mesma criança trabalhando com um adulto ou com um par mais competente e recebendo assistência dele” (Figueiredo, 2019, p. 45). É importante ressaltar a importância atribuída por Vygotsky (1991) às trocas de conhecimento realizadas através de interações interpessoais com vistas ao desenvolvimento. Os conhecimentos em

¹⁸ Os estudos da ZDP, realizados por Vygotsky, foram desenvolvidos com crianças, no entanto, a teoria da ZDP pode ser aplicada com indivíduos de qualquer idade.

desenvolvimento, ou seja, as ações realizadas na ZDP, dependem, sob a perspectiva de Vygotsky (1991), da participação do outro para que sejam concretizadas.

Para uma melhor compreensão, veja **Figura 08**.



Fonte: Adaptado de Morsink (2013).

A importância das interações em sala de aula se justifica pelo entendimento de que

o conceito de ZDP carrega, em sua essência, a ideia de transformações que acontecem por meio da ação de professores, pais, ou outras crianças mais experientes que, por meio do diálogo, promovem progressos que não aconteceriam de maneira espontânea pelo aprendiz (Figueiredo, 2019, p. 46).

Nesse aspecto, promover oportunidades de interações, especialmente por meio da formação de grupos interativos¹⁹ se fazem essenciais, tanto no ensino presencial quanto na EaD. Shabani, Khatib e Ebadi (2010, p. 238, tradução nossa) advogam que

os indivíduos aprendem melhor quando trabalhando junto com outros em conjunta colaboração, e é por meio destes esforços colaborativos com pessoas

¹⁹ Sobre grupos interativos consultar explanação sobre dimensão instrumental na seção 4.2.

mais experientes que os aprendizes aprendem e internalizam novos conceitos, novos instrumentos psicológicos e novas habilidades.²⁰

Ampliando essa ideia, Fino (2001, p.277) defende, a partir do entendimento de Vygotsky (1991), que

o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, por meio da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas [...]. Uma dessas ferramentas é a linguagem. A essa luz, a interação social mais efectiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas.

Isto posto, e tendo em vista a conexão entre o ensino-aprendizagem de línguas, o ato de comunicar e as interações humanas, é impraticável a construção do conhecimento sem a viabilização de atividades de interação entre professores e estudantes, como também interação entre estudantes.

Em um ambiente de sala de aula presencial, o diálogo com o outro, em sua perspectiva oral, tem peculiaridades naturalmente alcançadas, dentre elas, a utilização de elementos não verbais. Em um AVA, elementos não verbais, como expressões faciais, por exemplo, nem sempre são possíveis de serem registradas pelos interlocutores. No entanto, as NTDICs “oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/estudante; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade de grande variedade” (Belloni, 2015, p. 64). A crescente possibilidade de oferecer diferentes formas de interação e materiais de alto nível na EaD através das NTDICs, sem dúvida, facilita os processos de interação e aprendizagem.

A NTDIC é uma ferramenta pedagógica e, de acordo com Belloni (2015, p.80),

é fundamental reconhecer a importância das TICs²¹ e a urgência de criar conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração, é também preciso evitar o ‘deslumbramento’ que tende a levar ao uso mais ou menos indiscriminado da tecnologia por si e em si, ou seja, mais por suas virtualidades técnicas do que por suas virtudes pedagógicas”.

Isto posto, é imprescindível trazer à tona discussões que gerem reflexões sobre o uso das ferramentas pedagógicas disponibilizadas através das NTDICs e compreender que estas

²⁰ “[...] individuals learn best when working together with others during joint collaboration, and it is through such collaborative endeavors with more skilled persons that learners learn and internalize new concepts, psychological tools and skills” (Shabani; Khatib; Ebadi, 2010, p. 38).

²¹ O termo TICs – Tecnologias Digitais da Comunicação – é substituído nesta pesquisa por NTDICs por questões temporais.

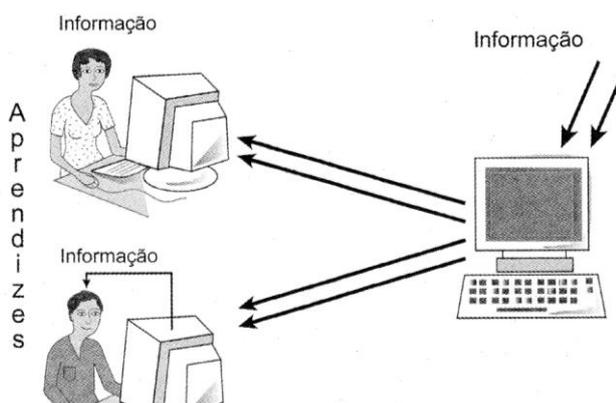
podem, por sua vez, trazer inovação tecnológica sem necessariamente trazer inovação pedagógica. Nesse sentido, para Mill (2013, p. 53),

o uso adequado de tecnologias inovadoras na prática pedagógica se dá pela mudança de mentalidade sobre os quatro elementos constitutivos da educação. Ou seja, inovação tecnológica significa inovação pedagógica se houver mudanças também na ideia do que seja estudar, ensinar e gerenciar processos educativos.

Transformar inovações tecnológicas em inovações pedagógicas adequadas ao meio para qual são propostas é o desafio da educação, sobretudo da EaD. A inserção de inovações tecnológicas com vistas à transformação dos parâmetros da EaD pode ocorrer por meio de diferentes abordagens aplicadas à esta modalidade de ensino, a saber: abordagem *broadcast*; *estar junto virtual* e virtualização da escola tradicional.

A abordagem *broadcast* é considerada a mais eficaz no que se refere à propagação da informação em massa. Isso ocorre pelo fato desta abordagem dispensar a interação professor/estudante e estudantes/estudantes e por isso possibilitar a entrega da informação a um grande número de pessoas ao mesmo tempo. Os recursos utilizados para a disseminação de informação são mecanismos de busca ou tutoriais preparados pelos formadores de conteúdo. O papel do estudante é seguir as propostas de transmissão de informação, que, em alguns casos, permitem a escolha de caminhos através de hipertextos, navegando pelo *software* e realizando o que está programado. O estudante interage com o dispositivo, computador ou *smartphone*, por meio de leitura ou escuta de ‘conteúdo’. Neste modelo, devido à falta de interações humanas, não é possível diagnosticar a aprendizagem. Veja na **Figura 09** um exemplo da abordagem *broadcast*:

Figura 09 – Abordagem *broadcast*



Fonte: Valente (2013, p. 31).

Em virtude da ausência do professor, conseqüentemente,

para a elaboração do material instrucional são montadas equipes que tratam dos conteúdos, do *design* instrucional, da estruturação do material em hipertextos para a *web*, já que esse material é o único de uma pseudointeração professor-aluno” (Valente, 2013, p.31).

Esse processo acontece considerando que o material instrucional e a forma como este é disponibilizado para o estudante é o ponto central desta abordagem.

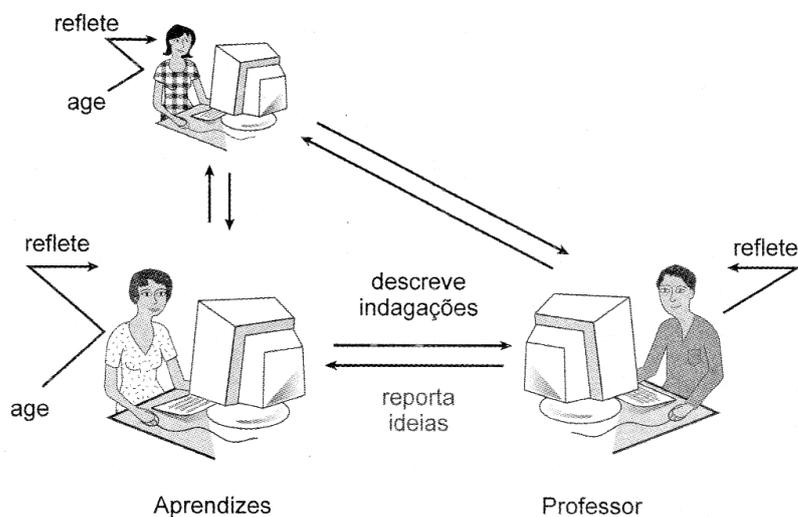
O *estar junto virtual*, diferentemente da abordagem *broadcast*, propõe que a construção do conhecimento seja realizada através de interações, sejam elas professor/estudantes ou estudantes/estudantes,

que permitem o acompanhamento e o assessoramento constante do aprendiz no sentido de entender o seu interesse e o nível de conhecimento sobre determinado assunto e, a partir disso, ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando (Valente, 2013, p. 32).

Dessa forma, em oposição à abordagem *broadcast*, no *estar junto virtual* o professor é capaz de diagnosticar a aprendizagem do estudante através da troca de informações durante a realização de uma atividade ou projeto. É uma proposta inovadora e desafiadora que sugere a construção de conhecimento concebida através dos processos de interação social (Vygotsky, 1991), possíveis tanto nas salas de aula presencial quanto nas salas de aula virtuais.

É relevante evidenciar que os processos de construção de conhecimento promovidos pelo *estar junto virtual* podem ser iguais ou superiores aos atingidos na modalidade presencial, por sua flexibilidade e possibilidade de alcance. Veja exemplo do *estar junto virtual* na **Figura 10**:

Figura 10 – O *estar junto virtual*



Fonte: Valente (2013, p. 34).

A última abordagem a ser descrita é a virtualização da escola tradicional. Considerando os processos de interação, esta abordagem se encontra entre a abordagem *broadcast* e o *estar junto virtual*, pois sugere a realização de interação entre professor e estudante, numa “tentativa de implementar, usando meios tecnológicos, cursos ou ações educacionais que são muito semelhantes ao ensino tradicional” (Valente, 2011, p. 34). As interações propostas na virtualização da escola tradicional são centradas no professor, cujo papel é o de transmissor de informação.

A transmissão da informação realizada nesta abordagem não garante que o estudante que a recebe converte-a em conhecimento. No intuito de conferir a assimilação e conversão da informação em conhecimento por parte do estudante, o professor realiza a verificação da aprendizagem através de mecanismos tais como, a realização de tarefas ou testes, nos quais o conhecimento transmitido é averiguado.

A verificação da aprendizagem realizada pelo professor tem a finalidade de registro e atribuição de nota, o que faz com que a abordagem, devido à ausência de uma interação que proporcione *feedback* em duas vias acerca da produção e compreensão dos estudantes, impossibilita que o professor tenha segurança em relação a construção do conhecimento.

As três abordagens descritas são aplicadas em contextos distintos e por isso a impossibilidade de determinar que uma abordagem seja superior a outra. Todas elas possuem aspectos positivos e negativos. O que se faz fundamental é sinalizar que

a construção de conhecimento não acontece necessariamente com o aluno isolado diante do material de apoio ou de uma tela de computador. Há todo um trabalho, fruto da interação entre o aprendiz e o professor e entre os próprios aprendizes, que deve ser realizado para que essa construção aconteça (Valente, 2013, p.38).

Para o ensino-aprendizagem de línguas, as interações entre professor/estudante e entre estudantes se tornam essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem, o que torna o *estar junto virtual* mais propício para este contexto.

Com base em Cavalcante, Santos e Costa (2020, p. 91725), no contexto do ensino-aprendizagem de línguas, “a capacidade de se expressar em um idioma envolve o aprendizado das habilidades de compreender, falar, ler e escrever, e, sobretudo, de assimilar os componentes culturais dessa língua-alvo”. Nesse aspecto, compreendemos que não basta o domínio da estrutura da língua, traços extralinguísticos, característicos da fala, são igualmente importantes no que concerne o conhecimento de um idioma.

Em relação à EaD, conforme abordado no Capítulo 1, embora sua oficialização tenha ocorrido no ano de 1996, com o surgimento da LDB (Alves, 2011), ainda temos lacuna de metodologias de ensino inteiramente dedicadas a esta modalidade. Entretanto, a democratização do saber, proporcionada pelo surgimento das NTDICs na educação, se sobrepõe à carência de metodologias apropriadas, tendo em vista que estas metodologias podem ser adaptadas aos novos propósitos do Século XXI no contexto da EPT, abordados na seção 3.2.

Considerando os princípios da EPT, citados no **Quadro 01**, o ensino deve ter como finalidade uma formação integral, com objetivo emancipatório e desenvolvimento de consciência coletiva e cidadã. Para tanto, os docentes devem buscar desenvolver uma educação voltada para o reconhecimento do espaço que cada aprendente/estudante ocupa na sociedade, considerando o contexto sociocultural, uma educação que valorize os saberes individuais e coletivos, que gere respeito, ação e reflexão, além de consideração às semelhanças e diferenças, caminhando para uma educação verdadeiramente libertadora, na qual a mesma via que educa é também educada (Freire, 2022), ou seja, educador e educando participam do processo juntos, (trans)formando-se mutuamente.

Na seção a seguir, após conhecer as diferentes propostas de abordagem disponíveis para aplicação em um AVA, descrevemos o AVA-Moodle, ambiente virtual de aprendizagem oficial do IFPB.

3.4 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE DO IFPB

Com o objetivo de manter o compromisso com os princípios da EPT, bem como a eficiência do ensino-aprendizagem de línguas na EaD, faz-se necessário o uso de metodologias que estimulem a promoção de diálogo no AVA. A partir desse entendimento, questiona-se: como promover a comunicação no AVA com o objetivo de desenvolver a formação integral no ensino de línguas?

Na EaD existem duas modalidades de comunicação: a síncrona e a assíncrona. A comunicação síncrona é caracterizada por seu formato simultâneo e instantâneo. Ela pode ser proporcionada por *chats* e vídeo conferências, nas quais dois ou mais integrantes do grupo interagem em tempo real. Já a comunicação assíncrona permite a interação em tempos distintos, ou seja, uma pergunta ou informação postada em um fórum, por exemplo, pode receber interação em um momento no qual o emissor da informação não está disponível *on-line*. Ambas as formas de comunicação têm o potencial de promoção de interações humanas no AVA. Estas interações são realizadas através de ferramentas disponíveis no AVA, como fórum, vídeos, videoconferências, *chats*, dentre outras tecnologias disponíveis no extenso leque de opções ofertadas pelas NTDICs. Isto posto, surge a pergunta: como potencializar o uso destas ferramentas em prol do ensino-aprendizagem de línguas em consonância com os propósitos da EPT?

A fim de responder a esta indagação, primeiramente é necessário o entendimento do funcionamento do AVA, quais ferramentas interativas estão disponíveis e como estas ferramentas podem impulsionar o ensino-aprendizagem de línguas com foco na EPT, pontos abordados nesta seção.

Um AVA é um *software* especialmente desenvolvido para gerenciar cursos *on-line*. Este é um espaço virtual no qual acontecem interações síncronas e assíncronas entre professores, estudantes e tutores, entrega de material, produção de conteúdo pelos participantes, e principalmente, construção de conhecimentos.

Em sua definição sobre AVA, Meyer (2022, p.191) sugere que

o Ambiente Virtual de Aprendizagem é compreendido como um software educacional, baseado na Internet, que permite desenvolver atividades educacionais no tempo e espaço de cada participante, possibilitam a interação, que é destinada ao gerenciamento eletrônico de cursos, disciplinas e atividades de aprendizagens virtuais e que servem de apoio as atividades da educação semipresencial, presencial e principalmente na Educação a Distância.

Valente (2011, p.36) pontua que

esses ambientes estão ficando cada vez mais sofisticados e têm sido construídos com a preocupação de facilitar o processo de acesso e recuperação da informação. Em muitos casos, essa implementação é feita tentando reproduzir o ambiente da escola tradicional, de modo que o aluno possa se ‘sentir em casa’.

Esse tipo de *software* idealizado para a EaD, com as características técnicas apontadas por Meyer (2022) e a interface com a proposta de ambiente familiar descrita por Valente (2011), surgiu no Brasil no final do Século XX, no entanto, devido ao seu alto custo, passa a ganhar popularidade somente no ano de 2003, com o surgimento do Moodle e sua proposta de *software* de código aberto e gratuito (Vale; Ferreira, 2012). De acordo com a descrição de Lee, Sousa e Brito (2008, p.87), “um software de código aberto é aquele cujo código (‘receita do bolo’) é público”, permitindo a construção colaborativa, além da realização de cópias de produtos, acesso à criação e possibilidade de alteração dos produtos disponíveis.

Além de possuir código aberto, o Moodle é regido por uma licença livre (GNU – *General Public License*), razão pela qual, pode ser adaptado e modificado por qualquer pessoa, com base nas demandas de um determinado projeto.

Em se tratando dos cursos EaD ofertados no IFPB, com o intuito de uniformizar a plataforma utilizada para realização das aulas a distância, a Portaria 1979/2018 – Reitoria/IFPB de 20 de agosto de 2018 institui o AVA-Moodle como o Sistema Oficial de Gerenciamento de Aprendizado (Learning Management System), AVA. Diante do exposto, apresentamos a descrição do AVA-Moodle ofertado pelo IFPB.

O AVA-Moodle dispõe de diversas ferramentas que estão classificadas entre recursos e atividades. Os recursos são os materiais disponibilizados na sala de aula para que os estudantes desenvolvam conhecimento acerca do assunto abordado. Segundo Belloni (2015, p. 64), esse tipo de material dá

maior atenção à apresentação da matéria de aprendizagem, que constitui um caminho de ‘mão única’, do professor para o estudante (produção e distribuição de materiais, acesso à biblioteca, banco de dados), o que pode ser de grande proveito para o alcance dos objetivos maiores da educação.

Destarte, os materiais cujo objetivo são apresentar as temáticas abordadas na ementa do componente curricular não promovem interação entre os participantes, o que, de acordo com a autora, é uma lacuna da EaD, já que “a interação pessoal entre professor e alunos é

extremamente importante” (Belloni, 2025, p. 63) para a construção do conhecimento. Os materiais de referência, nesse caso, servem para preencher as necessidades de natureza teórica, não dispensando os processos de interação necessários para o desenvolvimento de novos aprendizados.

As ferramentas classificadas como atividades são sugestões propostas pelos professores para que os estudantes desenvolvam o conhecimento através de interação ou interatividade. A interação pode ocorrer de maneira síncrona ou de maneira assíncrona entre professor e estudante(s) ou entre os estudantes. Já a interatividade ocorre entre o estudante e a máquina. Ambas as possibilidades necessitam da mediatização por meios tecnológicos. É importante pontuar que as ferramentas disponíveis no AVA-Moodle, sejam recursos ou atividades, podem ser utilizadas em qualquer uma das abordagens descritas anteriormente, abordagem *broadcast*, *estar junto virtual* e virtualização da escola tradicional, à exceção das ferramentas que proporcionam momentos síncronos²², uma vez que tais momentos não são característicos da abordagem *broadcast*. A seguir, faremos a descrição das ferramentas do AVA-Moodle, a saber: recursos e atividades.

Existem sete recursos disponíveis na plataforma. Veja **Quadro 02** abaixo:

Quadro 02 – Recursos do AVA-Moodle

 Arquivo	<p>O módulo de arquivo permite que um professor forneça um arquivo como um recurso do curso. Sempre que possível, o arquivo será exibido na interface do curso, caso contrário, os estudantes serão levados a fazer o download. O arquivo pode incluir arquivos auxiliares, por exemplo uma página HTML pode ter imagens incorporadas.</p>
 Conteúdo do pacote IMS	<p>Um pacote de conteúdo IMS é uma coleção de arquivos que são empacotados de acordo com um padrão acordado para que eles possam ser reutilizados em diferentes sistemas. O módulo do pacote de conteúdo IMS permite que tais pacotes de conteúdo sejam carregados como um arquivo zip e adicionados a um curso como um recurso.</p>
 Livro	<p>O módulo livro permite que professores criem um recurso com diversas páginas em formato de livro, com capítulos e subcapítulos. Livros podem conter arquivos de mídia bem como textos e são úteis para exibir grande quantidade de informação que pode ficar organizada em seções.</p>

²² *BigBlueButton* e *Chat*, atividades descritas no **Quadro 03**.

 <p>Pasta</p>	<p>O módulo pasta permite ao professor exibir um número de arquivos relacionados dentro de uma única pasta, reduzindo a rolagem na página do curso. Uma pasta compactada pode ser carregada e descompactada para exibição, ou uma pasta vazia criada e arquivos enviados para dentro ela.</p>
 <p>Página</p>	<p>O módulo de página permite que um professor crie um recurso de página da web utilizando o editor de texto. Uma página pode exibir texto, imagens, som, vídeo, links da web e código incorporado, como mapas do Google. As vantagens de utilizar o módulo de página em vez do módulo de arquivo incluem o fato da página ser mais acessível (por exemplo, para usuários de dispositivos móveis) e mais fácil de atualizar.</p>
 <p>Rótulo</p>	<p>Um rótulo permite que texto e imagens possam ser inserido no meio dos links de atividades na página do curso. Rótulos são muito versáteis e podem ajudar a melhorar a aparência de um curso.</p>
 <p>URL</p>	<p>O módulo de URL permite que um professor possa fornecer um link de web como um recurso do curso. Qualquer coisa que esteja livremente disponível on-line, como documentos ou imagens, pode ser vinculada; URL não tem que ser a <i>home page</i> de um site.</p>

Fonte: Adaptado de Moodle (2023).

Em relação às atividades disponíveis, temos um leque maior, quinze possibilidades de atividades distintas. Veja **Quadro 03** abaixo:

Quadro 03 – Atividades do AVA-Moodle

 Base de dados	O módulo de atividade Base de Dados permite aos participantes criar, manter e pesquisar uma coleção de itens (ou seja, registros). A estrutura dos itens é definida pelo professor como uma quantidade de campos. Os tipos de campo incluem caixa de seleção, botões de rádio, menu dropdown, área de texto, URL, imagem e arquivo enviado.
 <i>BigBlueButton</i>	O <i>BigBlueButton</i> permite que você crie a partir de links do Moodle salas de aula em tempo real usando <i>BigBlueButton</i> , um sistema de webconferência de código aberto para educação a distância.
 Chat	O módulo de atividade <i>chat</i> permite que os participantes possam conversar em tempo real.
 Escolha	O módulo escolha permite ao professor fazer uma pergunta e especificar opções de múltiplas respostas. Resultados da escolha podem ser publicados depois que os estudantes responderem, após uma determinada data, ou não.
 Ferramenta externa	O módulo de atividade ferramenta externa permite aos estudantes interagir com os recursos de aprendizagem e atividades em outros sites. Por exemplo, uma ferramenta externa pode fornecer acesso a um tipo de atividade nova ou materiais de aprendizagem de uma editora.
 Fórum	O módulo de atividade fórum permite que participantes tenham discussões assíncronas, ou seja, discussões que acontecem durante um longo período de tempo.
 Glossário	O módulo de atividade de glossário permite aos participantes criar e manter uma lista de definições, como um dicionário, ou coletar e organizar recursos ou informações.
	O módulo de atividade Laboratório de Avaliação permite a coleta, revisão e avaliação por pares do trabalho dos estudantes. Os estudantes recebem a oportunidade de avaliar

Laboratório de avaliação	um ou mais dos envios de seus colegas. Os envios e os revisores podem ser anônimos, se necessário.
 Lição	Uma lição consiste em um certo número de páginas. Cada página, normalmente, termina com uma questão e uma série de possíveis respostas. Dependendo da resposta escolhida pelo estudante, ou ele passa para a próxima página ou é levado de volta para uma página anterior
 Pacote SCORM	Um pacote SCORM é um conjunto de arquivos que são empacotados de acordo com um padrão definido para objetos de aprendizagem. O módulo de atividade SCORM permite que pacotes SCORM ou AICC sejam carregados como um arquivo zip e adicionados a um curso.
 Pesquisa	O módulo de atividade de feedback permite ao professor criar uma pesquisa personalizada para obter feedback dos participantes usando uma variedade de tipos de questões, incluindo múltipla escolha, sim/não ou entrada de texto.
 Pesquisa de avaliação	O módulo de atividade Pesquisa de Avaliação fornece uma série de instrumentos de pesquisa validados que têm sido úteis para avaliar e estimular a aprendizagem em ambientes <i>on-line</i> . Um professor pode utilizá-lo para recolher dados dos seus estudantes que irão ajudá-lo a aprender sobre a sua turma e refletir sobre o seu próprio ensino.
 Questionário	A atividade Questionário permite criar e configurar questionários com questões de vários tipos, incluindo múltipla escolha, verdadeiro ou falso, correspondência, resposta curta entre outras).
 Tarefa	<p>O módulo de tarefa permite a atribuição de um professor para comunicar tarefas, recolher o trabalho e fornecer notas e comentários.</p> <p>Os estudantes podem apresentar qualquer conteúdo digital (arquivos), como documentos de texto, planilhas, imagens ou áudio e vídeos.</p>
 Wiki	O módulo de atividade wiki permite aos participantes adicionar e editar uma coleção de páginas da web. Um wiki pode ser colaborativo, com todos podendo editá-lo, ou individual, onde cada um tem seu próprio wiki e somente ele pode editar.

Baseado nos recursos e atividades disponíveis no AVA para uso em sala de aula, o IFPB desenvolveu a interface dos cursos ofertados pela instituição no formato a distância. É possível também, através de solicitação à Diretoria de Tecnologia da Informação da instituição, a elaboração da identidade visual de cada curso, através da criação de um avatar, por exemplo, respeitando a paleta de cores e logo da instituição, em conformidade com as exigências da identidade visual estabelecidas pelo governo federal. O CTGT utiliza a interface do AVA-Moodle do IFPB sem criação de sua própria identidade visual. Em contrapartida, a coordenação do CTGT decidiu por adotar um modelo que deve ser adotado por todos os componentes curriculares do curso, a fim de facilitar a navegação dos estudantes matriculados e aumentar o nível de usabilidade²³.

Abaixo fazemos a descrição da página utilizada como referência institucional.

Figura 11 – *Template* das informações gerais do CTGT



Fonte: Moodle (2023).

Na parte inicial do *template*, encontram-se as informações gerais do componente curricular. São itens indispensáveis:

1. Painel de notícias – espaço onde são publicados informes acerca do curso;
2. Informações sobre a disciplina – livro em que se encontram informações acerca de objetivos do curso, bem como forma de avaliação;

²³ “A usabilidade pode ser definida como o grau em que um determinado campo do software auxilia alguém a realizar uma tarefa, sem tornar -se um obstáculo adicional para sua realização” (Silva; Gomes, 2015, p. 2).

3. Biblioteca – espaço onde são disponibilizados os livros base do componente curricular e outros materiais disponíveis *on-line*;
4. Fórum de dúvidas – fórum aberto para esclarecimentos sobre o funcionamento do componente curricular;
5. Fórum social ou ‘sala do cafezinho’ – espaço aberto para diálogo acerca de assuntos que não estão relacionados ao componente curricular;
6. Atendimento ao aluno – chat síncrono em horários pré-agendados para esclarecimentos de dúvidas acerca dos conhecimentos abordados;
7. Aula síncrona – aula semanal para exposição e diálogo acerca dos temas abordados no componente curricular;
8. Prova presencial, reposição da prova presencial e prova final – espaço para lançamento dos resultados obtidos nas avaliações presenciais.

Figura 12 – *Template* da organização das semanas de aula do CTGT



Fonte: Moodle (2023).

Em relação aos itens disponibilizados a cada semana letiva, recomenda-se:

1. Roteiro da semana – espaço onde o estudante encontra informação sobre o percurso a ser percorrido em cada semana;
2. Fórum de discussão e dúvidas – fórum não-avaliativo no qual os estudantes podem dialogar com todos os participantes do componente curricular.

Os demais recursos e atividades propostas ficam a critério do professor responsável pelo componente curricular.

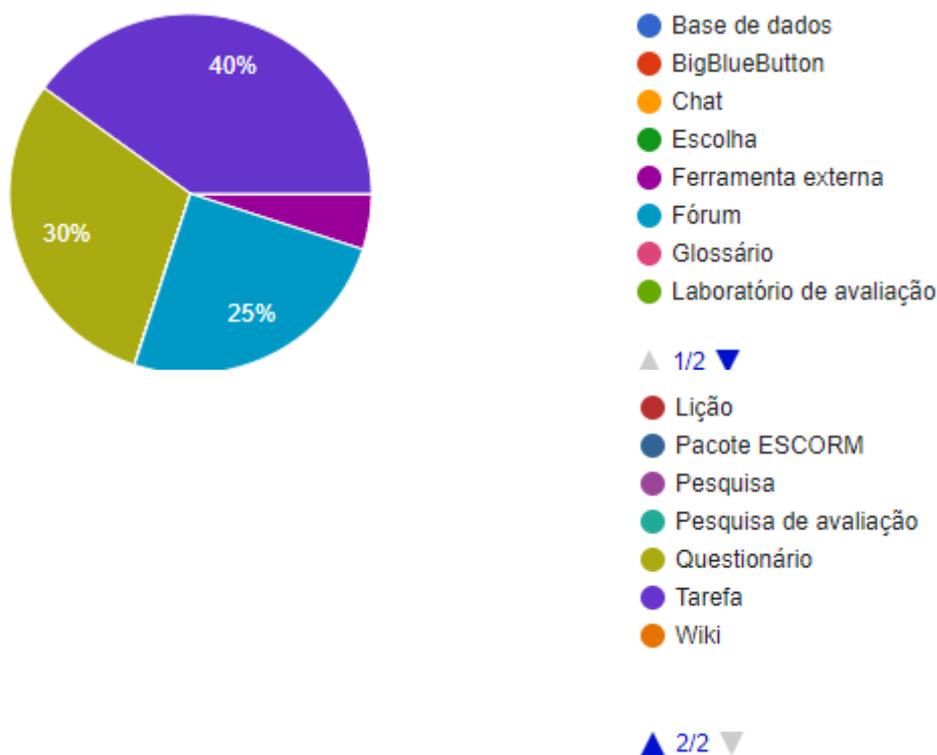
Na próxima seção, apresentamos os resultados da análise dos componentes curriculares do AVA-Moodle do CTGT investigados nesta pesquisa.

3.5 O AVA-MOODLE DO CTGT DO IFPB-CACC: ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Conforme descrito na seção anterior, o AVA-Moodle dispõe de sete recursos e quinze atividades que podem ser utilizadas na composição das salas de aulas dos componentes curriculares de qualquer curso ofertado no IFPB. Esta pesquisa tem foco nas atividades, tendo em vista o potencial de gerar interação e construção de conhecimento, em detrimento dos recursos, cujo objetivo principal é a transmissão de informação.

Dentre as quinze possibilidades de atividades disponíveis no AVA-Moodle, e considerando a análise das salas de aula das professoras respondentes, apenas quatro tipos diferentes de atividades foram utilizadas, sendo: tarefa (40%); questionário (30%); fórum (25%); e ferramenta externa (5%), conforme **Gráfico 01** abaixo:

Gráfico 01 – Gráfico de atividades propostas



Fonte: Google Forms (2023).

A seguir, explanamos sobre a análise das atividades disponibilizadas com base nos seguintes indicadores:

- 1) As atividades analisadas sugerem qual tipo de produção: oral ou escrita?
- 2) As atividades analisadas sugerem que os estudantes trabalhem de forma individual ou grupal?

A escolha por estes indicadores está embasada em dois fatores abordados anteriormente: em primeiro lugar, o técnico em guia de turismo, profissional egresso do CTGT, carece primordialmente do domínio da habilidade oral para a execução de sua profissão; por último, mas não menos importante, o sucesso do ensino-aprendizagem de línguas depende das interações humanas, passíveis de acontecer em sala de aula, presencialmente ou virtualmente, a depender do planejamento do professor.

Antes de iniciar nossa análise, apresentamos o recorte do AVA-Moodle do CTGT utilizado para a pesquisa, a saber: os componentes curriculares de LP, LI I, LI II e Esp, considerando os períodos letivos 2022.2, 2023.1 e 2023.2. A escolha foi realizada levando em conta os períodos nos quais as professoras voluntárias estavam no comando dos componentes curriculares em foco.

O contexto de ensino de Língua Portuguesa

O período letivo de 2022.2 é composto por um total de 12²⁴ semanas, excluindo as semanas dedicadas exclusivamente à avaliação. As atividades propostas no componente curricular possuem foco na produção escrita, salvo os vídeos sugeridos da plataforma *YouTube*, cujo objetivo é a transmissão de conhecimento em oposição à construção de conhecimento.

Em relação à proposta de desenvolvimento de trabalho, as atividades sugerem organização individual, impossibilitando as trocas de conhecimento proporcionadas pelas interações em grupo.

A mesma proposta de curso se repete nos períodos letivos de 2023.1 e 2023.2, o que dispensa a descrição dos dados adquiridos na pesquisa.

²⁴ Existe uma variação em relação ao número de semanas dos componentes curriculares por dois motivos: 1) a professora de língua inglesa iniciou seu contrato de trabalho no IFPB-CACC após o início do semestre letivo; 2) as professoras são livres para planejarem o formato do seu curso, desde que a carga horária do componente curricular seja cumprida.

O contexto de ensino de Espanhol

O período letivo de 2022.2 é composto por um total de 15 semanas, excluindo as semanas dedicadas exclusivamente à avaliação. O curso é organizado de forma que os estudantes adquiram conhecimento através da sugestão de vídeos em língua espanhola no *YouTube*. Assim como em LP, as atividades propostas, para que os estudantes produzam conhecimento, sugerem a produção da língua escrita, negligenciando a fala durante todo o percurso.

No que concerne às atividades realizadas com intuito de desenvolvimento do conhecimento adquirido, essas demandam empenho individual do estudante, não contemplando a troca de conhecimento entre os participantes.

A mesma proposta de curso se repete nos períodos letivos de 2023.1 e 2023.2, o que dispensa a descrição dos dados adquiridos na pesquisa.

O contexto de ensino de Língua Inglesa I

O período letivo de 2022.2 é composto por um total de 10 semanas, excluindo as semanas dedicadas exclusivamente à avaliação. Nesse componente curricular é possível acessar vídeos sugeridos no *YouTube* objetivando a transmissão de conhecimento da língua oral, no tocante à estrutura, bem como à pronúncia. Existe também uma videoaula com slide narrado pela professora. À semelhança de LP e Esp, as atividades destinadas à produção de conhecimento, sugerem a produção da língua escrita.

Considerando as atividades propostas, dentre as três atividades sugeridas, uma delas possibilita o desempenho em grupo de até três estudantes. É importante destacar que a atividade pode ser realizada de forma individual ou grupal, deixando o estudante com livre escolha de atuação.

O componente curricular LI I foi ofertado também no período letivo 2023.1, no qual as propostas de atividade foram replicadas.

O contexto de ensino de Língua Inglesa II

O componente curricular LI II foi ofertado nos três períodos, 2022.2, 2023.1 e 2023.3. Conforme padrão seguido por LP, Esp e LI I, as atividades propostas nos três períodos são idênticas.

O curso é constituído por 14 semanas, não contendo semanas exclusivas para realização de avaliação. Assim como em LI I, é possível encontrar na proposta do curso vídeos do *YouTube* visando à transmissão de conhecimento com foco na língua oral e desenvolvimento de vocabulário específico da área de turismo. Seguindo o mesmo padrão dos componentes curriculares descritos anteriormente, as atividades objetivam a produção da língua escrita.

Quanto às atividades propostas, dentre as três atividades prescritas, uma delas demanda que a execução seja em dupla. Nesse caso, em oposição à proposta apresentada em LI I, o estudante não pode optar pela realização da atividade no formato individual, ocasionando em construção de conhecimento de forma colaborativa.

Resultado da análise das atividades do AVA-Moodle

Com base na ementa dos componentes curriculares analisados encontramos discordância nos seguintes componentes curriculares: 1) LP, cuja proposta envolve compreender e utilizar a linguagem verbal e não-verbal e, de acordo com as atividades do AVA, existe ausência de oportunidades de utilizar a linguagem verbal; 2) LI I e LI II, ementas das quais se propõem a desenvolver as habilidades de ouvir e falar em contextos turísticos, no entanto todas as atividades a serem desenvolvidas são escritas, à exceção de algumas atividades de transmissão de conhecimento.

Em contrapartida, a ementa do componente curricular Esp se propõe a desenvolver no estudante a capacidade de compreensão de textos escritos em diferentes contextos turísticos. Embora o objetivo proposto não atenda às necessidades profissionais do guia de turismo, o que vai de encontro ao princípio IX da EPT, estipulado na Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, “indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem”, as atividades propostas no AVA atendem à proposta do curso.

Ao finalizar a análise dos quatro componentes curriculares no AVA-Moodle do CTGT, proposta nesta pesquisa, identificamos dois fatores considerados na elaboração do PE, resultado desta pesquisa, a saber: 1) ausência de interações que possibilitem a produção da habilidade oral; 2) escassez de atividades colaborativas. Conforme abordado anteriormente, o sucesso do ensino-aprendizagem depende da qualidade das interações humanas (Estivalet; Hack, 2014), ainda, a produção do conhecimento está igualmente ligada à quantidade e qualidade destas interações, transformando os processos de interação na essência da resultados que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas.

No capítulo a seguir, abordamos a formação docente a partir de duas perspectivas. Primeiramente, apresentamos a análise documental de quatro PPCs de Licenciaturas em Letras do Estado da Paraíba de diferentes instituições, na sequência, discutimos a análise das entrevistas realizadas com as professoras voluntárias desta pesquisa. No final do capítulo, discorreremos sobre a proposta de abordagem utilizada como aporte teórico para a criação da capacitação *on-line: Práticas de oralidade no ensino de línguas a distância*, produto educacional proposto nesta pesquisa.

4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA EAD: A ABORDAGEM DIALÓGICA EM CONTEXTO DE EPT APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS

O avanço das NTDICs, sem dúvida, transformou a prática docente, tanto no modelo presencial quanto a distância. De acordo com Silva (2017, p.77), “a EaD tem utilizado das tecnologias de comunicação digital para promover práticas criativas e inovadoras de promoção do ensinar e do aprender”. Essas práticas estão atreladas à formação docente inicial e continuada, pois segundo Schlunzen Junior (2009, p. 25) “é importante destacar aqui que não se pretende atribuir ao uso das tecnologias o conceito de avanço e de solução para os problemas educacionais”. Desse modo, não basta aderir ao uso das tecnologias, haja vista ser a inovação considerada um conjunto de fatores que envolve mudanças na formação inicial e continuada.

Com base nesse entendimento, a fim de averiguar como ocorre o processo de formação inicial nos cursos de Licenciatura em Letras, realizamos a análise dos PPCs de quatro cursos em quatro instituições distintas. As instituições escolhidas são pertencentes à esfera pública, sendo três em nível Federal e uma em Estadual²⁵, todas localizadas no Estado da Paraíba, que é também *locus* desta pesquisa e, portanto, provém o contexto geográfico para localizar os processos de formação docente e materialização do trabalho docente.

Em relação aos cursos investigados, três são ofertados na modalidade a distância e um curso na modalidade presencial. O curso presencial analisado é ofertado na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e teve sua estrutura curricular aprovada no ano de 2013. A estrutura apresentada não contempla nenhum componente curricular voltado para práticas relacionadas à EaD ou ao uso de tecnologias digitais aplicadas à prática pedagógica.

Considerando os cursos de licenciatura em Letras na modalidade a distância, o curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), apresenta em seu PPC um componente curricular intitulado *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem de língua(gens)*, com carga horária de 60 horas, cuja ementa contempla

as eras Tecnológicas. Os avanços tecnológicos e a evolução dos computadores. A História da Internet e suas Webs. Recursos Interativos de aprendizagem. Sequências didáticas com o uso de recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem de línguas. Contribuições de projetos que evidenciem e priorizem o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Letramento digital e audiovisual. Redes sociais e ensino de línguas (UEPB, 2013, p. 71).

²⁵ Os PPCs analisados são documentos públicos, disponíveis para acesso na web.

Embora não fique claro que existe um foco na EaD, acredita-se que por ser um curso nesta modalidade, existe uma predisposição para que seja abordado o uso das tecnologias no ensino a distância.

O curso analisado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)²⁶, apresenta um componente curricular de *Introdução à EaD* com carga horária de 60 horas. A ementa é explanada da seguinte forma:

Introdução à EAD. Histórico e objetivos da EAD. Perspectivas teórico metodológicas da aprendizagem à distância. Iniciação ao uso das ferramentas de apoio ao ensino/aprendizagem. Uso da plataforma MOODLE (UFPB, 2011, p. 19).

A estrutura curricular está distribuída em 30 horas de teoria e 30 horas de prática. De acordo com a descrição da ementa, a prática envolve o aprendizado de ferramentas com foco no Ambiente Virtual Moodle, o que direciona a área de atuação dos egressos para o uso de uma única plataforma, que embora seja amplamente utilizada, não é um conhecimento amplo, que pode ser aplicado em qualquer instituição de ensino.

O Curso de Letras do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) contempla em sua estrutura curricular, um componente curricular intitulado *Fundamentos da Educação a Distância*, cuja ementa é baseada no

Histórico e evolução da educação a distância: visão do mundo e do Brasil. Comportamento do aluno de educação a distância. Ferramentas e softwares utilizados no processo de ensino e aprendizagem baseado em educação a distância. Fundamentos e utilização do Moodle (IFPB, 2017).

É importante ressaltar que a proposta do curso é realizada em 30 horas, o que deixa pouca margem para reflexões acerca das práticas docentes voltadas para EaD e de questões metodológicas que cercam a modalidade.

Objetivando confirmar esta lacuna na formação docente inicial e, por conseguinte, analisar esta ausência também na formação continuada, realizamos uma entrevista estruturada com três professoras do CTGT EaD do IFPB-CACC, cujas análises explanamos na seção a seguir.

²⁶ A UFPB oferta o curso de licenciatura em Letras institucional na modalidade presencial e o curso de licenciatura em Letras na modalidade a distância fomentado pela UAB. O PPC analisado nesta pesquisa é do curso de Letras com habilitação em Português na modalidade a distância fomentado pela UAB.

4.1 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EAD NA PRÁTICA

Durante o mês de setembro de 2023, na fase de coleta de dados, foram realizadas entrevistas individuais através da plataforma *Google Meet*. As entrevistas foram gravadas com autorização prévia das voluntárias e posteriormente transcritas (APÊNDICES E, F e G).

As professoras entrevistadas, então responsáveis pelos componentes curriculares de LP, LI I, LI II e Esp, foram referidas no decorrer desta análise como Professora 1 (P1), Professora 2 (P2) e Professora 3 (P3), conforme descrito na **Quadro 04**.

Quadro 04 –Resultado das entrevistas

Pergunta	P1	P2	P3
1. Qual a sua formação acadêmica?	Letras inglês	Letras português e espanhol, mestrado em linguística	Letras português, especialização em EaD, mestrado em linguística e doutorado em linguística
2. Há quanto tempo você atua como professor?	10 anos	22 anos	24 anos
3. Há quanto tempo você atua como professor de línguas?	10 anos	22 anos	24 anos
4. Há quanto tempo você atua como professor de línguas na EaD?	1 ano	9 anos	3 anos
5. Há quanto tempo você atua no IFPB?	1 ano	9 anos	3 anos
6. Em relação ao ensino de línguas a distância, qual a sua experiência?	1 ano	9 anos	3 anos
7. Em relação à sua formação para o ensino a distância, como ocorreu esse processo?	Capacitação para tutoria no Moodle	Capacitação para o Moodle	Capacitação para o ensino remoto e para o Moodle
8. Qual o seu posicionamento em relação ao ensino de línguas <i>on-line</i> ?	Difícil	Não gosta	Defende
9. Como ocorre seu processo de criação de atividades voltadas para EPT no formato a distância?	Faz adaptações do presencial para a EaD	Utiliza materiais de livros e sites do mundo	É desafiador. Precisa de muita criatividade
10. Como você avalia suas atividades no AVA tendo em vista que os estudantes do CTGT precisam desenvolver a habilidade oral para se destacarem profissionalmente?	Os alunos não participam dos momentos síncronos. Não interagem	Não realiza atividades orais	Os alunos apresentam seminários

Fonte: Autora (2024).

Em consonância com o explanado no Capítulo 2, a entrevista, estruturada em 10 perguntas, foi analisada com base na ACD de Fairclough (2010) e categorizada nas seguintes áreas: 01 – formação; 02 – experiência; 03 - visão; e 04 - autoavaliação. Para o autor, ao desenvolver o processo de análise textual dos discursos devemos selecionar as categorias de análise "à luz do objeto de pesquisa". Apresentamos a seguir um resumo dos resultados e suas respectivas análises ao longo do capítulo.

Categoria 01: formação

Embora esta pesquisa envolva a área de ensino de línguas, a pergunta relacionada à formação acadêmica é importante, pois, apesar de todos os professores de línguas do IFPB terem como pré-requisito formação em Letras com habilitação em uma língua específica, alguns profissionais possuem uma segunda graduação ou pós-graduação que pode influenciar em suas escolhas pedagógicas. No cenário apresentado, as 3 respondentes apresentam formação em uma única graduação, sendo que a P1 e a P3 possuem habilitação em uma única língua, inglês e português, respectivamente, enquanto a P2 possui dupla habilitação em português e espanhol. Em se tratando de pós-graduação, a P1 não mencionou nenhum título, a P2 afirmou possuir título de mestre em linguística e a P3 declarou título de especialista em EaD, mestra e doutora em linguística.

Categoria 02: experiência

Como podemos ver através do resumo dos dados coletados, as três professoras entrevistadas possuem experiência de mais de 10 anos no ensino presencial. Em se tratando de EaD, podemos constatar que as entrevistadas iniciaram com prática na EaD após ingressarem como docentes no IFPB. Considerando que esta modalidade é parte do currículo do IFPB-CACC e que no referido *campus* existe apenas uma professora para cada componente curricular de língua ofertado, as professoras que ingressam no IFPB-CACC ficam impossibilitadas de optar por aderir ou não à EaD, mesmo apresentando resistência em relação à modalidade, tendo, nesse caso, que aceitar a alocação de carga horária na modalidade, conforme afirma uma das entrevistadas:

olha meu posicionamento, assim não gosto. Eu dou aula porque tem essa modalidade. O instituto oferece e eu sou professora, eu tenho que dar. Mas

realmente. Eu não gosto, eu gosto é do cara a cara, do contato, né? De ir à sala de aula. De olhar para os alunos e da interação, né? (P2, 2023).

Podemos identificar na fala da P2 que a profissional não se sente confortável em trabalhar com a modalidade a distância, pois aprecia a interação *cara a cara*²⁷, e de *olhar para os alunos*, descartando as possibilidades de interação disponíveis em um ambiente virtual, que podem ser síncronas, aproximando-se do *cara a cara*, e assíncronas, com atividades igualmente motivadoras e holisticamente conectadas às relações humanas e sociais.

A P1 argumenta que a modalidade é difícil, no entanto não demonstra ser contra a modalidade.

Minha opinião. É, eu tenho achado difícil. Tenho achado bem difícil trabalhar com o ensino EaD, é. Eu sinto que existe uma barreira a mais para os alunos se abrirem. É, e realmente estarem, estranho dizer estarem presentes no curso, né? Mas, eu acho que a flexibilidade que a EaD traz acaba distanciando um pouco eles, de estar lá toda semana, de participar. Tem sido um desafio, realmente (P1, 2023).

Como podemos verificar, a P1 não apresenta pontos positivos em relação à EaD. A flexibilidade, que, segundo Silva, (2017, p.77), “admite a transposição das barreiras temporais e geográficas para o aprender”, é um fator apontado pela entrevistada P1 como negativo, pois *acaba distanciando um pouco* os estudantes. O excerto aponta “[...] como os participantes constroem seus mundos, em seus termos, e como eles buscam reflexivamente mudar aspectos de tais mundos, reconstruí-los [...]”²⁸ (Fairclough, 2010, p. viii, tradução nossa). A P1 faz afirmações em sua fala, como utilizar o termo *estarem presentes no curso* que ela mesma encara com estranhamento, o que corrobora com a ideia da construção de mundo em seus termos apontada por Fairclough (2010).

A P3, enxerga a EaD como democratizadora, embora entenda que há *percalços*:

eu defendo, eu defendo o ensino *on-line*, né? De maneira que, há os percalços, há os problemas, mas há algo muito positivo também, né? Quando a gente tem a necessidade de um aluno que estuda fora, um aluno que trabalha. E oferecer essa oportunidade é democrático, isso é uma ação democrática (P3, 2023).

Em conformidade com a fala da P3, de acordo com Gómez (2009, p. 3) “as pessoas perdem o direito de serem cidadãos ao não terem acesso ao conhecimento pertinente e

²⁷ As falas retiradas dos excertos das entrevistas e incluídas no texto serão destacadas em itálico.

²⁸ [...] how participants, in his terms, construe their worlds, and how they reflexively seek to change aspects of such worlds, to reconstruct them [...]

globalizado. Essa política técnico-científica atrasa as competências democráticas, pois falha na democratização cognitiva e dos saberes”. Sob a perspectiva da P3, a ação democrática proporcionada pela EaD supera os problemas enfrentados nessa modalidade de ensino.

Analisando os três posicionamentos, e levando em consideração que todas iniciaram seu trabalho com a EaD após o ingresso no IFPB, e que as três encontram barreiras em maior ou menor grau, passamos a refletir sobre o processo de formação docente e sua influência na prática, especialmente em se tratando do processo de ensino-aprendizagem a distância.

Sobre a formação docente para EaD das entrevistadas, as três professoras realizaram capacitação para atuação no AVA-Moodle, já estando no IFPB. Conforme afirmações a seguir:

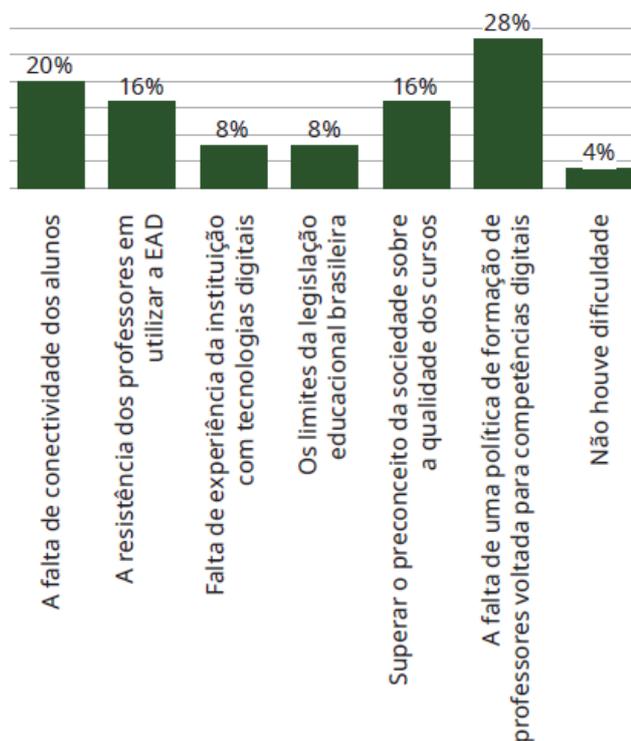
[...] eu fiz, cheguei a fazer um curso de monitor, de monitoria à distância, no IFPB de Jaguaribe, a distância, também. Mas era um curso. Eu acredito que de 60 horas, mais ou menos sobre como mediar uma turma EaD (P1, 2023).

[...] então eu fiz uma formação lá em João Pessoa, no IF, mas primeiro uma formação de como foi conhecendo o Moodle, né? (P2, 2023).

Então quando eu cheguei aqui no IF peguei a pandemia, né? [...] a gente teve uma formação, uma formação para lidar com essa nova, o novo perfil de ensino, né? E aí tivemos essa formação continuada. [...] É, creio que no campus depois tivemos encontros e reuniões, para tirar dúvidas e realmente tentar ensinar porque eu estava no processo de aprendizagem mesmo, né? Para lidar com a plataforma para lidar com as ferramentas (P3, 2023).

Esta é uma capacitação com foco no gerenciamento técnico da plataforma, o que de fato não prepara o professor para a prática pedagógica. Nesse caso, estamos diante de profissionais preparadas para o ensino presencial, capacitadas para gerenciar uma sala de aula no AVA-Moodle, o que faz com que as atividades propostas sejam adaptações das atividades realizadas no presencial, tal característica pode gerar insucesso e uma sensação de objetivo não realizado, tanto para as docentes que, por estarem em outro ambiente, não atingem os mesmos resultados, quanto para os estudantes que, muitas vezes, assim como as professoras, estão em adaptação do ensino presencial para o ensino a distância e não estão preparados para a autonomia exigida do estudante de EaD.

A preocupação com a formação docente para a modalidade a distância se confirma através da análise de dados do Censo EAD 2020, no qual a resistência dos professores em utilizar a EaD está em terceiro lugar, atingindo 16% das instituições respondentes, perdendo para a falta de conectividade dos alunos, com 20%, e para a falta de uma política de formação de professores voltadas para competências digitais, essa última apontada como maior dificuldade, atingindo 28%, conforme dados a seguir.

Gráfico 02 – Dificuldades para oferta da EaD

Fonte: Censo EaD, 2020.

Tendo em vista a importância do desenvolvimento da habilidade oral para o profissional guia de turismo, no que concerne à sua atuação, esta lacuna, no que diz respeito à formação docente, reforça a necessidade de formação continuada com foco e ênfase em estratégias de engajamento na oralidade para egressos de cursos de licenciatura em atuação profissional, que apresentem essas ausências, e demais profissionais que trabalham nessas áreas, mas que não possuem o aparato metodológico necessário. Ademais, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2020

a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

Portanto, é imprescindível que essa instrução contínua faça parte do cotidiano dos professores na instituição de ensino na qual atuam.

Categoria 03: visão

Essa lacuna na formação docente pode ser confirmada quando abordamos, na entrevista, o processo de criação de atividades. Podemos ver que os desafios encontrados estão ligados não apenas à adaptação de material do meio presencial para a EaD, como também à busca de materiais na internet e adaptação desses materiais disponíveis, como fica claro na fala da P1:

então eu pego muito do ensino presencial e aí eu vou adaptando para, obviamente que no ensino presencial, digamos, eu faço slides, eu preciso ter slides bem mais detalhados para o ensino à distância, para que eles consigam ver de uma maneira, mais independente, sem exatamente a minha presença lá toda semana dando uma aula.

[...]

então, é muito adaptando, vendo o que é que eles vão conseguir fazer sozinhos, colocando muitas observações. É difícil até achar recursos. Assim, se você *pesquisa aula de distância*, você não consegue, você consegue *aula particular*, você consegue dar uma conversação, mas você não consegue *inglês para EaD*. Não, não é fácil encontrar na internet recursos voltados para isso (P1, 2023).

É inegável que o avanço das tecnologias propicia novas formas de utilização do AVA, entretanto "apesar de tantas oportunidades tecnológicas e metodológicas, ainda se constata um cenário de formação tradicional, entendido como a utilização de estratégias e recursos que há muito tempo já são empregados" (Shlunzen Junior, 2009, p.25). Destacando que as tecnologias não são a solução para todos os problemas, o especialista defende que "para reverter este quadro, é urgente pensar em mudanças na formação inicial, principalmente de professores, para que eles possam criar um efeito cascata, com repercussão em todos os níveis de ensino" (Shlunzen Junior, 2009, p.26). A esse respeito, a P1 expressa sua dificuldade acerca da produção de material, confirmando a necessidade de uma formação voltada para a EaD com foco na criação de materiais através do uso das tecnologias disponíveis, mudando assim a face e a atuação na EaD.

Categoria 04: autoavaliação

A última pergunta versa sobre a presença da oralidade nas atividades propostas no AVA. No curso investigado, CTGT, o profissional egresso precisa se comunicar de maneira verbal para execução do seu trabalho. Diante dessa realidade, o desenvolvimento da habilidade

oral no percurso formativo se torna imprescindível, razão pela qual deve-se promover interações no AVA que gerem produção oral.

O resultado das entrevistas apresenta o desafio enfrentado pelas professoras no que diz respeito a proposição de atividades que gerem interação oral, provocando um alerta na qualidade do CTGT EaD. Sobre essa questão, analisemos as falas, a seguir, das três professoras:

então, sempre que eu dou aula síncronas, eu peço que eles interajam, mas tem vários obstáculos aí. Primeiro que nem todos entram. Eu tenho uma quantidade bem reduzida e uma turma de não sei, 50 alunos entram 10 ou menos, então é uma quantidade bem reduzida de pessoas. Segundo que nem se sentem à vontade de abrir o microfone e estar lá, apesar de que eu, assim peço. Pessoal, vamos participar. Mas nem todos se sentem confortáveis, né? Então, tem sido difícil desenvolver essa habilidade oral, especialmente por isso, porque eu não tenho é a oportunidade de estar com eles e os ouvir (P1, 2023).

olha essa parte de oralidade zero. Zero, mas nem é um pouquinho, é zero. Primeiro, porque eles não interatuam comigo. Eu fico à disposição, mas eles não me procuram para nada, nem para perguntar nada (P2, 2023).

na verdade, eu fiz. Tive uma experiência com seminários, né? E aí lancei algumas temáticas, e aí eles se dividiram em equipes e fizemos a cada encontro duas equipes faziam as apresentações. Essa foi a única experiência de avaliação oral que tenho (P3, 2023).

Conforme testemunhos descritos, a P1 encontra dificuldade pelo fato de não poder estar com os alunos e ouvi-los. A P2 argumenta que não realiza produção oral porque os alunos não interagem com ela. Já a P3 tem uma experiência que, de acordo com a descrição, nos remete a uma forma tradicional de atividade, cujo objetivo é avaliação de aprendizagem. Baseados em Fairclough (2010) e considerando os testemunhos aqui examinados, entendemos que compreender a ordem social e os discursos sociais é, acima de tudo, se posicionar criticamente, não para julgar, mas para atribuir uma atitude de apreciação, uma atitude de análise da conjuntura em foco.

Novamente nos deparamos com dados que nos apontam para a ausência de capacitação inicial e continuada para a atuação na EaD. As professoras receberam capacitação técnica para gerenciar uma sala de aula no AVA-Moodle, onde reproduzem atividades realizadas na modalidade presencial com algumas adaptações. Refletindo sobre o assunto, Rocha (2018, p.39) afirma:

os docentes chamados a prática *online* necessitam de saberes específicos e contextualizados para dar respostas as necessidades de nosso tempo sendo estas respostas elementos transcendentais de uma prática de formar pela forma, mas formar para transformar antigas estruturas enraizadas e arcaicas em novos constructos imbuídos de significação e potencial transformador, rompendo assim com a lógica estabelecida pelos processos fragmentados atuais.

A ausência do saber especificamente voltado para a prática pedagógica *on-line*, apontado por Rocha (2018), emerge no decorrer da análise das entrevistas, da mesma forma que esta ausência do saber, provocado pela lacuna na formação docente, ficou evidente na análise das atividades do AVA-Moodle do CTGT realizada no Capítulo 3, na seção 3.5.

Com base nos resultados encontrados acerca da formação docente para EaD, quais sejam: falta de conhecimento acerca dos processos de interação possíveis na EaD; dificuldade na busca e adaptação de material para a modalidade a distância; necessidade de estar com o estudante presencialmente; e desafio em realizar atividades com interação oral, percebemos que a questão da lacuna na formação (categoria 1) e a falta de experiência (categoria 2) são fatores que influenciam na visão (categoria 3) que o professor tem da EaD. Uma vez que os relatos das entrevistas mostram que a formação inicial é escassa e a formação continuada ocorre sob demanda e com foco no gerenciamento técnico do AVA. O fato dessa capacitação ocorrer ao mesmo tempo em que os docentes são chamados à prática *on-line* transforma essa prática em um desafio (categoria 4) que pode trazer para o professor a sensação de objetivo não alcançado.

Diante do exposto, na seção a seguir, discorreremos sobre os princípios da abordagem dialógica, propondo uma associação destes com os princípios da EPT. Ademais, através da associação entre a abordagem dialógica e a EPT, sugerimos sua aplicação na EPT a distância objetivando a formação humana integral através do ensino de línguas.

4.2. OS PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM DIALÓGICA E SUA APLICAÇÃO NA EPT: O CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUAS NO CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO DO IFPB-CACC

Na sociedade em rede (Castells, 2005)²⁹ em que vivemos, as relações dialógicas se revelam grandes aliadas no combate às desigualdades. Antigamente a luta pela inclusão tinha um foco maior no direito de ser diferente e ser aceito, tanto na escola quanto no meio social.

²⁹ A sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes (Castells, 2005, p.20).

Nos tempos atuais, a luta pelo direito de ser diferente continua e se funde com o direito de igual acesso, ou seja, a igualdade de direito a todos e a todas.

A abordagem dialógica é baseada em cinco dimensões que se fundamentam em teóricos da pedagogia, como Freire (1967; 2022), da psicologia como Vygotsky (1991) e Mead (1973), da filosofia como Habermas (2001) e da política como Chomsky (1988), todos citados por Aubert *et al.* (2010) em sua obra *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Essas dimensões, detalhadas no decorrer deste capítulo, estão divididas em: 1) capacidades universais; 2) interação, diálogo e subjetividade; 3) comunidade como contexto de aprendizagem; 4) atos comunicativos; e 5) transformação.

Considerando as capacidades universais, tomemos como base Chomsky (1997, *apud* Aubert *et al.*, 2010) e sua teoria acerca da competência linguística. Para o teórico, geneticamente todos têm a capacidade de desenvolver a língua, assim, do ponto de vista linguístico, todos são capazes de entender qualquer situação a qual esteja exposto.

A teoria de Chomsky, quando aplicada à educação, de acordo com Aubert *et al.* (2010, p.98, tradução nossa), nos faz compreender que “todos os estudantes têm capacidade de alcançar bons resultados”³⁰. Para tanto, faz-se necessário que as escolas exerçam seu papel de proporcionar oportunidade de aprendizagem para todos.

Esta capacidade linguística inata, proposta por Chomsky (1997, *apud* Aubert *et al.*, 2010) está associada a outro fator base da aprendizagem dialógica, a capacidade de ação proposta por Habermas (2001). A capacidade linguística somada a capacidade de ação nos “[...] permite chegar a entendimentos e alcançar acordos”³¹ (Aubert *et al.*, 2010, p.99, tradução nossa). Dessa forma, interações comunicativas são consideradas essenciais ao convívio humano.

Em se tratando da segunda dimensão da aprendizagem dialógica, interação, diálogo e intersubjetividade, nos respaldamos nos estudos de Vygotsky (1991) como base fundamental. Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento está diretamente ligado à quantidade e qualidade das interações humanas. Quanto mais expostos os estudantes forem a interações coletivas, mais oportunidades de desenvolvimento cognitivo surgirão e conseqüentemente, haverá possibilidade de transformação do entorno sociocultural.

A terceira dimensão sugerida é a comunidade como contexto de aprendizagem. Visando o sucesso do desenvolvimento, os processos de ensino-aprendizagem devem considerar o contexto social e cultural no qual está inserido, ou seja, voltar o olhar para a

³⁰ “Todos los niños y niñas tienen capacidades para alcanzar buenos resultados”.

³¹ “[...] permite llegar a entendimentos y alcanzar acuerdos”.

comunidade e seu entorno sociocultural, pois o conhecimento é adquirido com base em interações com nossa sociedade multicultural.

No que se refere à quarta dimensão, que embasa a aprendizagem dialógica, esta trata dos atos comunicativos. De acordo com Aubert *et al.* (2010, p.142, tradução nossa),

os atos comunicativos incluem todas as dimensões da comunicação humana: a linguagem verbal, mas também a linguagem dos gestos, os olhares, e a linguagem corporal em geral, assim como o tom com o qual se emitem as expressões verbais³².

Os atos comunicativos promovem comunicação entre os envolvidos, entretanto, embora promovam comunicação, os atos comunicativos podem ser configurados como atos de poder, ou seja, são situações nas quais “[...] se excluem a voz de outros agentes educativos conduzindo a ações que, com frequência, as famílias não participam”³³ (Aubert *et al.*, 2010, p. 150, tradução nossa). A fim de produzir atos comunicativos cada vez mais dialógicos “é necessário que se incluam todas as vozes”³⁴ (Aubert *et al.*, 2010, p. 149, tradução nossa). Portanto, recomenda-se ouvir toda comunidade acadêmica, envolver a família e a comunidade no entorno no qual se insere.

A abordagem dialógica tem como principal característica a interação e a comunicação, como ilustra Aubert *et al.* (2010, p. 24, tradução nossa)³⁵:

as observações e as investigações em que se embasam o conceito demonstram como, através de um diálogo dirigido a alcançar acordos em torno de âmbitos da realidade, vivência ou sentimento, as pessoas resolvem situações problemáticas e aprendem profundamente porque alcançam uma compreensão mais completa do mundo.

Alcançar uma compreensão mais completa do mundo é uma ideia defendida por Freire (2022) e bastante significativa na abordagem dialógica.

A fim de entender a aprendizagem dialógica, faz-se necessário, primeiramente, a compreensão do ato de dialogar. Sob a perspectiva Freiriana, o diálogo propriamente dito é o

³² Los actos comunicativos incluyen todas las dimensiones de la comunicación humana: el lenguaje verbal, pero también el lenguaje de los gestos, las miradas, y el lenguaje corporal en general, así como el tono con el que se emiten las expresiones verbales.

³³ [...] se excluye la voz de otros agentes educativos conduciendo a acciones que a menudo las familias no han decidido.

³⁴ [...] es necesario que se incluyan todas las voces.

³⁵ Las observaciones y las investigaciones en las que se basa el concepto han demostrado cómo, a través de un diálogo dirigido a alcanzar acuerdos en torno a ámbitos de la realidad, vivencia o sentimiento, las personas resuelven situaciones problemáticas y aprenden profundamente porque alcanzan una comprensión más compleja del mundo.

resultado da reflexão-ação do homem, é um ‘encontro de homens’ e não ocorre na simples relação eu-tu. Nesse sentido, Freire advoga que

o diálogo é uma existência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2022, p. 109).

O diálogo, portanto, pertence aos homens de uma forma igualitária. Este diálogo igualitário está diretamente ligado à educação libertadora, proposta por Freire (2022, p. 82), que implica na “superação da contradição educador-educandos de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educando”. Essa concepção deixa clara a ideia de que o educador, como ser inacabado, é um eterno aprendiz.

Outra contribuição importante para o embasamento da abordagem dialógica, são os estudos de Vygotsky (1991) acerca do desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky (1991, p.51),

o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Vygotsky (1991) acredita que o que se pode fazer com assistência de outros hoje, poderá ser feito sozinho amanhã. Isto posto, as atividades desenvolvidas em colaboração com outras crianças ou adultos são de suma importância para o desenvolvimento.

Baseado nesse pressuposto, Vygotsky (1991) enfatiza a necessidade de proporcionar acesso ao conhecimento de uma forma igualitária a todos, proporcionando assim a inclusão. Quando há restrição ao acesso, baseado no nível de cognição do estudante, ao invés de contribuir para um melhor desenvolvimento, o educador reforça as falhas no desenvolvimento e o processo de exclusão acontece, impedindo o estudante de atingir o seu desenvolvimento potencial.

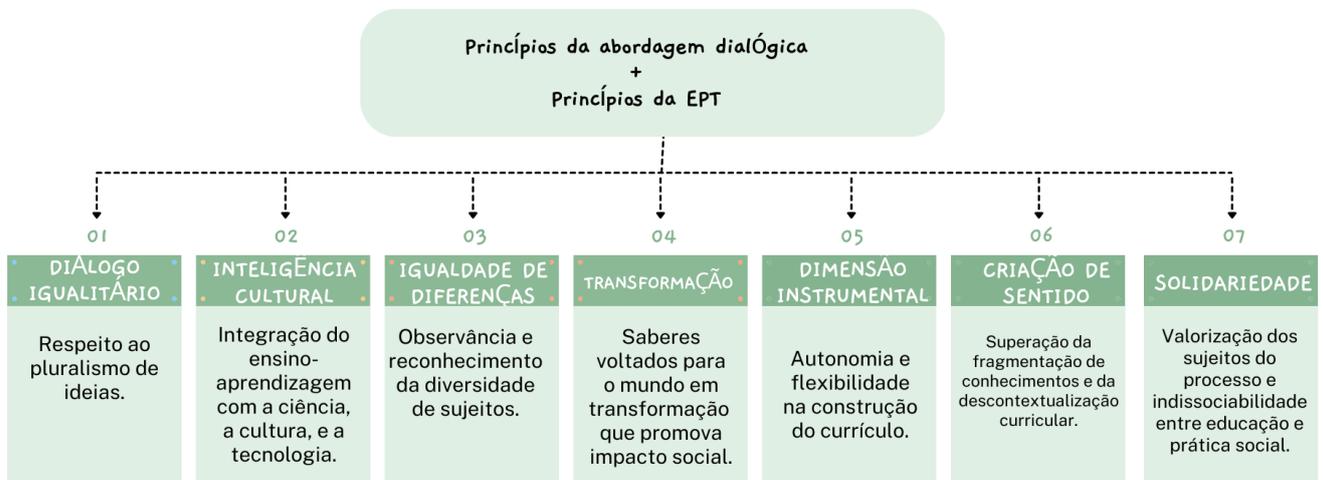
Em suma, podemos concluir que ambos Freire e Vygotsky são teóricos dialéticos, que consideram o sujeito histórico e acreditam na cultura como intrínseca ao ser humano. Para os dois estudiosos, a educação é essencial para a transformação social.

Em seu livro *Aprendizagem dialógica na sociedade da informação*, Aubert *et al.* (2010) apresentam os sete princípios da aprendizagem dialógica, conforme **Figura 13**:

Figura 13 – Os sete princípios da abordagem dialógica

Fonte: Adaptado de Aubert *et al.* (2010).

Considerando a necessidade de desenvolver abordagens que contemplem a EPT a distância e tendo em vista que os princípios da abordagem dialógica estão em consonância com alguns dos princípios da EPT, abordados no Capítulo 3 desta dissertação, propomos a seguinte associação:

Figura 14 – A abordagem dialógica e a EPT

Fonte: Autora (2023).

Os sete princípios da abordagem dialógica e sua respectiva associação com um dos princípios da EPT, apresentados na **Figura 14**, serão detalhados neste capítulo.

Antes de adentrar na essência dos princípios da abordagem dialógica, é importante ressaltar que

nem todas as interações comunicativas conduzem a níveis máximos de aprendizagem, nem todos os diálogos superam a desigualdade educativa. A aprendizagem dialógica se produz em *diálogos* que são *igualitários*, em interações nas quais se reconhecem a *inteligência cultural* em todas as pessoas e que estão orientadas à *transformação* dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural para avançar até o êxito de todos e todas. A aprendizagem dialógica se produz em interações que aumentam a *aprendizagem instrumental*, favorecem a *criação de sentido* pessoal e social, estão guiadas por princípios *solidários* e nas que a *igualdade* e a *diferença* são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores (Aubert *et al.*, 2010, p.167, tradução nossa).³⁶

A fim de obter uma melhor compreensão da abordagem dialógica, dos princípios que a regem e como estes se conectam aos princípios da EPT, faremos uma breve explanação de cada princípio com base nas teorias propostas e em vivências de sala de aula, sejam elas presencial ou a distância.

São princípios da abordagem dialógica: diálogo igualitário, inteligência cultural, igualdade de diferenças, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade. A seguir cada um deles é apresentado com maior aprofundamento e relação com a EPT.

Diálogo igualitário

O diálogo igualitário se fundamenta na construção do saber a partir da contribuição de todos, considerando saberes diversos em detrimento de posições hierárquicas, tanto de poder quanto do saber. Constrói-se a partir da escuta, da validação do discurso e do entendimento de que “sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (Freire, 2022, p. 132). Dessa forma, o discurso do educador

³⁶ No todas las interacciones comunicativas conducen a máximos niveles de aprendizaje ni todos los diálogos superan desigualdades educativas. El aprendizaje dialógico se produce en *diálogos* que son *igualitários*, em interacciones en las que se reconoce la *inteligência cultural* em todas las personas y que están orientadas a la *transformación* de los niveles prévios de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el *aprendizaje instrumental*, favorecen la *creación de sentido* personal y social, están guiadas por principios *solidários* y em las que la *igualdad* y la *diferencia* son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.

deve estar aberto às opiniões do educando para a construção de um melhor espaço de aprendizagem.

Ele está em consonância com o princípio II da EPT “respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Ainda, com o advento das NTIDCs, a possibilidade de ouvir muitas vozes permite que a linha dialógica seja dupla (Flecha; Puigvert, 2004). O educador continua em seu papel de organizar a sala de aula, mas essa organização é baseada na escuta e validação do discurso, na reflexão e ação da palavra. Em uma sala de aula virtual, por exemplo, o ambiente é propício para que através da participação em fóruns, ou a troca de ideias de forma síncrona, uma pergunta seja respondida por qualquer um que faça parte da sala de aula, ressignificando a relação de poder que estaria arraigada na figura do professor e agora é compartilhada com outros discentes, numa busca contínua e colaborativa de produção de conhecimento.

Inteligência cultural

O saber cultural é aquele trazido por cada indivíduo, independe da inteligência tradicional a qual nos referimos por inteligência acadêmica³⁷, aquela que desenvolvemos em uma comunidade acadêmica onde todos são capazes de aprender. Aubert *et al.* (2010, p.176) acrescenta que

não é questão de ter ou não ter inteligência acadêmica, de ser ou não ser inteligente, mas se trata de algo que se aprende e que sempre é modificado e melhorado através da participação em atividades educativas, não apenas no âmbito formal, mas também no âmbito informal (Aubert *et al.*, 2010, p.176, tradução nossa).³⁸

Esse entendimento de que todos são inteligentes reflete o conceito de inteligência cultural, já que esta considera tanto as habilidades acadêmicas, como as habilidades práticas e comunicativas de cada indivíduo.

O valor atribuído à inteligência cultural significa, na prática, a capacidade de ouvir todas as vozes, de considerar todos os saberes, posto que a inteligência acadêmica não pode ser reconhecida como absoluta. Alinhado ao princípio IV da EPT, que assume o trabalho como princípio educativo, considerando a indissociabilidade entre ciência, cultura e tecnologia,

³⁷ O termo ‘inteligência acadêmica’, utilizado por Aubert *et al.* (2010), será substituído, quando possível, pelo termo ‘conhecimento acadêmico’.

³⁸ No és cuestión de tener o no tener inteligencia académica, de ser o no ser inteligente académicamente, sino que se trata de algo que se aprende y que siempre es modificable y mejorable a través de la participación en actividades educativas, no sólo en el ámbito formal sino también en el ámbito no formal.

entende-se que o saber docente precisa abraçar seus estudantes sob a perspectiva freiriana e assumir que a identidade cultural “é absolutamente fundamental na prática educativa progressista” (Freire, 2022, p. 42). A noção de inteligência, tradicionalmente falando, não tem espaço no Século XXI. A resolução de problemas na sociedade da informação é feita em equipes, onde a junção de saberes gera a solução.

No contexto da EaD, por exemplo, é comum termos uma comunidade educativa com dados demográficos distintos. É um encontro de saberes de pessoas pertencentes a espaços geográficos e gerações diversas, com conhecimentos, especialmente conhecimentos tecnológicos, de diferentes proporções. Ademais, muitas vezes, os integrantes desse modelo de comunidade educativa se encontram majoritariamente de forma assíncrona. Ainda assim, através da identificação das diferentes origens e saberes dos estudantes, feita por meio de coleta de dados, que pode ser incluída no dia a dia da sala de aula virtual, mediante a aplicação de questionários ou observação direta do professor, por exemplo, contribui para uma melhor organização das estratégias utilizadas em sala de aula, como a formação de grupos, melhorando assim o desenvolvimento de novas habilidades.

Igualdade de diferenças

O Art5º da Constituição Federal (CF) diz que “todos são iguais perante a lei”, garantindo o direito a inviolabilidade do direito à “igualdade”. O direito à igualdade não garante o direito a ser diferente. O mesmo artigo da CF também garante o direito à “liberdade”. O direito à liberdade garante a todos e a todas o direito a ser diferente, no entanto, “reconhecimento da diferença por si só não produz mais igualdade”³⁹ (Aubert *et al.*, 2010, p.228, tradução nossa). Reconhecer não é o mesmo que agir. No âmbito da educação, esse agir se faz necessários para ambos o educador e educandos.

O princípio XII da EPT versa sobre “reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes”. A educação libertadora de Freire (2022) leva o educando a entender o seu lugar no mundo, e principalmente

assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a

³⁹ El reconocimiento de la diferencia por sí sola no produce más igualdad.

“outredade,” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (Freire, 2022, p. 42).

Esse reconhecimento de um ‘eu’ que “não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo” (Freire, 1967, p. 39), assim como a capacidade de não anular o outro em detrimento do seu *eu*, é a essência do princípio da igualdade de diferenças.

Trazendo a associação dos dois princípios para nossa sociedade digital, e entendendo que o acesso às tecnologias é um direito de todos, faz-se necessário o agir para que o acesso ultrapasse a linha do reconhecimento e adentre o campo do saber acessar. Nesse ponto, o princípio da *igualdade das diferenças* se une ao princípio do *diálogo igualitário*. Na prática, em um AVA, por exemplo, os níveis de saber tecnológico se destacam em sua heterogeneidade e se fundem, possibilitando o desenvolvimento dos envolvidos, sejam eles educadores ou educandos, através da mesma via e utilizando diferentes ferramentas como momentos síncronos ou assíncronos, fóruns, *chats* e outras manifestações educativas que permitam o reconhecimento e a apropriação do conhecimento.

O desenvolvimento que Freire (2022) aponta como a melhora do que já se sabe e a descoberta do que não se sabe. Esse desenvolvimento proposto por Freire faz com que a educação seja transformadora.

Transformação

Segundo Freire (2022, p. 74), “O mundo não é. O mundo está sendo.” Este é um saber considerado indispensável para a educação transformadora, pois, ainda sob a perspectiva de Freire (2022), não somos meros objetos da história, somos sujeitos. E como sujeitos da história temos o poder de intervir e transformar a nossa história.

O princípio da EPT que se associa ao princípio da transformação é o princípio V, com o estímulo à pesquisa, visto que a produção do conhecimento transforma, não apenas o pesquisador, mas o seu entorno.

É importante ressaltar que transformar não é sinônimo de adaptar. Adaptar-se ao contexto é uma forma de aceitação da realidade como verdadeira. Dessa forma, ao gerar adaptação estamos reforçando a desigualdade e indo de encontro aos princípios que regem o *diálogo igualitário*, a *inteligência cultural*, a *igualdade de diferenças*.

A educação, em sua forma dialógica, tem a capacidade de superação das desigualdades sociais e não de adaptação a elas. A igualdade de acesso a todos e a todas às NTDICs, pode ter

uma dimensão transformadora (Flecha; Puigvert, 2004). Ferramentas tais como as redes sociais, que são usadas no dia a dia e podem ser utilizadas como instrumento educacional no AVA, têm o poder tanto de despertar o reconhecimento como de superação das desigualdades sociais. Ao aprender a se posicionar e se apoderar do seu espaço, e com o domínio da linguagem apropriada, o educando pode passar a ser um cidadão capaz de organizar e liderar movimentos sociais mundiais em prol da igualdade das diferenças.

Dimensão instrumental

Um dos princípios que são a base da abordagem dialógica é a *igualdade de diferenças*. Seguindo esse princípio, é necessário a superação da exclusão, exclusão esta que ocorre muitas vezes na tentativa de ‘amenizar’ a situação dos desfavorecidos com a adaptação ou redução dos objetivos de aprendizagem.

Reduzir os objetivos de aprendizagem é uma atitude excludente, já que esta diminui a oportunidade dos aprendentes de atingirem um nível acadêmico igual a todos. Para Aubert *et al.* (2010, p.207, tradução nossa) existem

três práticas concretas que reproduzem as desigualdades e geram exclusão: os grupos homogêneos por nível dentro da sala de aula, as adaptações curriculares fora da aula comum e a escolarização especializada fora do instituto.⁴⁰

Diante do exposto, uma forma de proporcionar educação para todos e superar a ideia de exclusão é através do desenvolvimento do trabalho por meio de grupos interativos.

O trabalho com grupos interativos consiste em agrupamentos heterogêneos de 4 ou 5 alunos, mediados por um voluntário que tem a função de garantir as interações, dando oportunidade a todos de falar e serem ouvidos. Assim, não há separação ou exclusão. Quanto maior diversidade, mais interações e maiores oportunidades de aprendizagem acontecem (Bianchi, 2016, p. 765).

Os grupos interativos, são grupos heterogêneos nos quais são desenvolvidas habilidades acadêmicas, práticas e comunicativas. Dessa forma, todos desenvolvem, sem a necessidade de adaptação do currículo, sem ênfase dada aos que sabem mais ou menos, tudo

⁴⁰ [...] tres prácticas concretas que reproducen las desigualdades y generan exclusión: los grupos homogéneos por nivel dentro del aula, las adaptaciones curriculares fuera del aula ordinaria y la escolarización especializada fuera del instituto.

deve ser compartilhado com todos com foco no desenvolvimento potencial proposto por Vygotsky (1991).

O princípio XV da EPT que trata da “autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados”, está associado à dimensão instrumental, no entanto, é importante ressaltar que este não se refere a adaptações relacionada à nível, mas a contextos que tornem a aprendizagem significativa e aplicada à prática profissional do estudante envolvido.

Em se tratando de uma atividade do curso de guia de turismo com aplicação das NTDICs, por exemplo, um estudante pode ter o conhecimento de um determinado aplicativo, outro estudante tem habilidades para filmagem e outro para escrever. A união dos três em uma atividade de criação de tutorial em vídeo, não apenas terá uma aceleração no processo como também um resultado mais eficiente, além de promover aprendizagem de diferentes competências aos participantes e elicitar a curiosidade para novas aprendizagens, possibilitando a troca de saberes de forma prática.

A proposta de dimensão instrumental do ensino na abordagem dialógica é aumentar o conhecimento acadêmico de todos os participantes através do diálogo.

Criação de sentido

A criação de sentido no ambiente escolar, proposta da abordagem dialógica, é proporcionada pela identificação do aprendente com a cultura da escola. Para que isso seja possível, a escola precisa abrir o espaço de diálogo e excluir qualquer forma de currículo oculto que possa gerar obstáculos ao estudante e afastamento do ambiente escolar. Diferenças culturais e linguísticas, por exemplo, devem ser incorporadas à cultura da escola. As diferenças culturais trazem para a escola diferentes realidades, realidades estas que, através do diálogo igualitário, são transformadas.

O princípio VIII da EPT “interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular” se alinha ao princípio da criação de sentido através da busca pelo currículo contextualizado e da construção de conhecimento de forma integral.

Na EPT é comum a existência de espaços com estudantes que nunca trabalharam e outros que já trabalham na profissão a qual estão buscando a formalização do conhecimento. Esse fator muitas vezes tem intuito de buscar o reconhecimento socioeconômico. Nesses

espaços, “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (Freire, 2022, p.112). O diálogo entre gerações com saberes diferentes, é o encontro propício para o desenvolvimento da aprendizagem.

Solidariedade

Segundo a definição de Aubert *et al.* (2010, p.227, tradução nossa), “a solidariedade no ensino e aprendizagem implica buscar êxito escolar em todos e todas”.⁴¹ A promoção do êxito escolar se funda nos seis princípios da abordagem dialógica discutidos anteriormente. Para explicar as bases desses princípios, nos respaldamos em Freire (2002) e evidenciamos que o alicerce do diálogo é o amor, a humildade e a fé. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (Freire, 2002, p.111). Acrescentamos, ainda à luz de Freire (2022, p.113), que “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia”. Esses três elementos que alimentam o diálogo são essenciais para a construção da solidariedade e a superação das desigualdades sociais.

Ao se reconhecer como solidário, o educador deixa o discurso e parte para a ação. Não adianta exigir uma educação melhor para seus familiares e oferecer, na instituição em que trabalha, uma qualidade menor. Ser solidário implica querer o mesmo para todos, independente de suas diferenças.

Essas ideias se alinham ao princípio VII da EPT “indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes”. A valorização da história individual de cada indivíduo e a centralização do processo no estudante, aproxima o princípio VII da EPT do princípio da solidariedade.

Como exemplo, podemos citar o uso das NTDICS para disseminação de um conhecimento instrumental em uma sala de aula, virtual ou presencial. Através da formação de grupos interativos, o aprendizado é mediado pela solidariedade, cada um explica a função que sabe e ao final, a aprendizagem é construída de forma horizontal e solidária.

Na prática, propomos a atividade a seguir tendo como base o seguinte contexto⁴²:

⁴¹ La solidaridad en la enseñanza y en el aprendizaje implica buscar el éxito escolar de todos y todas.

⁴² Esta é uma atividade flexível, podendo ser aplicada para o desenvolvimento tanto da língua mãe quanto de línguas estrangeiras.

Público-alvo: Profissionais guia de turismo

Nível: médio

Problematização: Profissionais guia de turismo falham na divulgação do seu serviço devido ao uso inadequado da linguagem em suas propagandas.

Objetivo geral: Desenvolver a capacidade de anunciar um serviço turístico através do uso adequado da linguagem de propaganda

Componentes curriculares envolvidos: Informática; Empreendedorismo; Comunicação e Expressão; Língua Portuguesa; Línguas Estrangeiras.

Figura 15 – Atividade prática⁴³



Fonte: Autora (2023).

No contexto atual, pensar a educação sem diálogo é negligenciar a importância da emancipação do ser humano para a transformação social. De acordo com a proposta de Vygotsky (1991), o diálogo, necessário para que a transformação aconteça, ocorre mediante a possibilidade de interações sociais heterogêneas. É através dessas interações sociais que o conhecimento é construído de uma forma compartilhada. Vygotsky (1991) acrescenta ainda que esse conhecimento é construído através do diálogo horizontal.

⁴³ Mapa mental é um diagrama com ideias acerca de um conceito central, no caso da atividade proposta na **Figura 15**, ideias ligadas a 'propagandas exitosas'.

Quando comparamos as contribuições de Freire (1967; 2022) com as de Vygotsky (1991), constatamos que existem alguns pontos de aproximação entre eles, tais como: a linguagem/diálogo como mediadora do desenvolvimento; a existência do *eu* mediante o contato com o outro; a inserção de todos e todas na história; a cultura como parte do ser humano; e principalmente, o poder transformador da educação.

Unindo as ideias de Freire (1967; 2022) e de Vygotsky (1991), e na busca acerca de uma abordagem que tenha como base a formação humana integral, que é a essência da EPT, refletimos sobre o uso da abordagem dialógica, proposta por Aubert *et al.* (2010). A abordagem dialógica, cujos princípios (diálogo igualitário, inteligência cultural, igualdade de diferenças, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade), discutidos ao longo deste capítulo, seguem os preceitos de Freire (1967; 2022) e Vygotsky (1991), se mostra alinhada a alguns dos princípios que regem a EPT, logo, constatamos que esta é uma base sólida para mediar a EPT a distância.

Objetivando manter o caráter emancipatório da EPT, é imprescindível para os professores envolvidos com esta área de ensino a distância, o trabalho com uma abordagem que ultrapasse as necessidades técnicas da profissão. Em se tratando do ensino-aprendizagem de línguas, área na qual as interações humanas são consideradas essenciais ao desenvolvimento, é fundamental que o processo formativo seja embasado em teorias que considerem: os processos de interação no AVA e a formação humana integral. Dito isto, nosso PE foi embasado nos princípios da abordagem dialógica (Aubert *et al.*, 2010), nos princípios da EPT (Brasil, 2021) e na abordagem pedagógica *estar junto virtual* (Valente, 2013). No Capítulo 5, descrevemos o processo de criação e aplicação do PE, assim como os resultados após a validação.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: PRÁTICAS DE ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS A DISTÂNCIA

Um dos objetivos do Mestrado Profissional é “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho” (Brasil, 2017). Para tanto, a característica que destaca o Mestrado Profissional em relação ao Mestrado Acadêmico é a exigência de uma produção técnica, regulamentada pela CAPES (2019), a qual nos referimos por Produto Educacional.

O regulamento geral do ProfEPT 2018, em vigor para os mestrandos com ingresso até o ano de 2022, determina que “o produto educacional deverá ser acompanhado de um relatório da pesquisa que contemple o processo de desenvolvimento e avaliação da aplicação do produto, podendo ser construído em forma de dissertação em formato tradicional” (IFES, 2018). Em conformidade com o exposto na regulamentação então vigente, este capítulo descreve o percurso do PE, desde a análise do público-alvo até a avaliação e validação realizada pelos participantes da pesquisa.

Conforme explanado no Capítulo 2 desta dissertação, o PE, desenvolvido com base nos dados obtidos, está classificado, de acordo com a CAPES, como um Curso de Formação Profissional. Na seção a seguir, descrevemos o percurso metodológico considerado para a construção do PE.

5.1 PLANEJAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A formação intitulada *Práticas de oralidade no ensino de línguas a distância* foi construída seguindo a proposta de percurso metodológico de Freitas (2021), conforme **Figura 02** disponibilizada no Capítulo 2, e replicada a seguir⁴⁴:

⁴⁴ A **Figura 02** está replicada para facilitar o acompanhamento da descrição das fases do planejamento do PE.

Figura 02: Desenho do Produto Educacional

Fonte: Adaptado de Freitas (2021, p. 16).

O planejamento do PE foi dividido em 6 fases, especificamente: análise do público-alvo, formulação de objetivos geral e específicos, seleção e organização de conteúdo, determinação de estratégias didáticas e da forma de comunicação, prototipação e, por fim, avaliação. Por uma questão prática, e a fim de trazer sentido à explanação, à medida que apresentamos cada fase do planejamento, expomos alguns exemplos que mostram resultados concretos da formação realizada no MoodleLab durante um período de 90 dias.

Análise do público-alvo

A análise do público-alvo ocorreu em dois momentos, sendo o primeiro na fase documental da pesquisa e o segundo na fase exploratória. Na fase documental, com o intuito de investigar o processo de formação docente para EaD, detectamos a ausência de formação inicial, com foco no ensino a distância, por meio da análise dos PPCs dos cursos de licenciatura em Letras observados nesta pesquisa. Esta ausência foi comprovada na fase exploratória deste estudo, por meio da realização de uma entrevista estruturada com três professoras de línguas, voluntárias desta investigação.

As entrevistadas, parte da fase exploratória da pesquisa, expuseram os desafios enfrentados no que concerne a prática docente na modalidade a distância. Estes desafios, de acordo com a análise de dados, e conforme mostra o resumo disposto no **Quadro 04** (Capítulo 4), foram atribuídos à lacuna na formação docente inicial e continuada. Isto posto, o público-alvo da formação profissional proposta neste estudo são professores línguas, recém-formados ou experientes, que atuam ou pretendem atuar na EPT a distância.

Formulação de objetivos geral e específicos

O resultado das entrevistas, analisadas com base nos estudos acerca da ACD de Fairclough (2010), subsidiou a construção da proposta da formação. Considerando a falta de conhecimento das professoras em relação aos processos de interação disponíveis na EaD, a dificuldade em realizar atividades de prática oral *on-line* e os desafios relacionados à produção e adaptação de material para a EaD, o objetivo geral desta formação profissional é **promover a capacitação docente para a EPT a distância com foco nos processos de interação oral voltados para o ensino de línguas *on-line***. A fim de atingir o objetivo geral, traçamos três objetivos específicos, quais sejam: promover reflexões acerca dos processos de interatividade e de interação grupal; promover reflexão-ação no que se refere à construção de conhecimento colaborativo e produção de material; discutir possibilidades de produção de materiais que gerem interação e interatividade.

Para alcançar os objetivos específicos propostos, elaboramos atividades ao longo dos cinco módulos da formação, totalizando 20 horas, que contemplam: o incentivo à reflexão-ação; a realização de atividades grupais, síncronas e assíncronas; o estímulo à realização de interações que geram comunicação escrita e oral; e a construção de conhecimento colaborativo. A seguir, selecionamos alguns exemplos das atividades criadas e aplicadas para ilustrar a afirmação:

Figura 16 – Atividade colaborativa 01

Atividade II - Criando um mapa mental

Olá, pessoal!

Chegou a hora de colocar a mão na massa e criar nosso próprio mapa mental.

Dividam-se em grupos de até três integrantes.

Construam um mapa mental acerca da importância do ensino de línguas para EPT utilizando a ferramenta de escolha do grupo.

Ao desenvolver seu mapa, pensem sobre a importância do desenvolvimento de cada habilidade da língua para a atuação profissional.

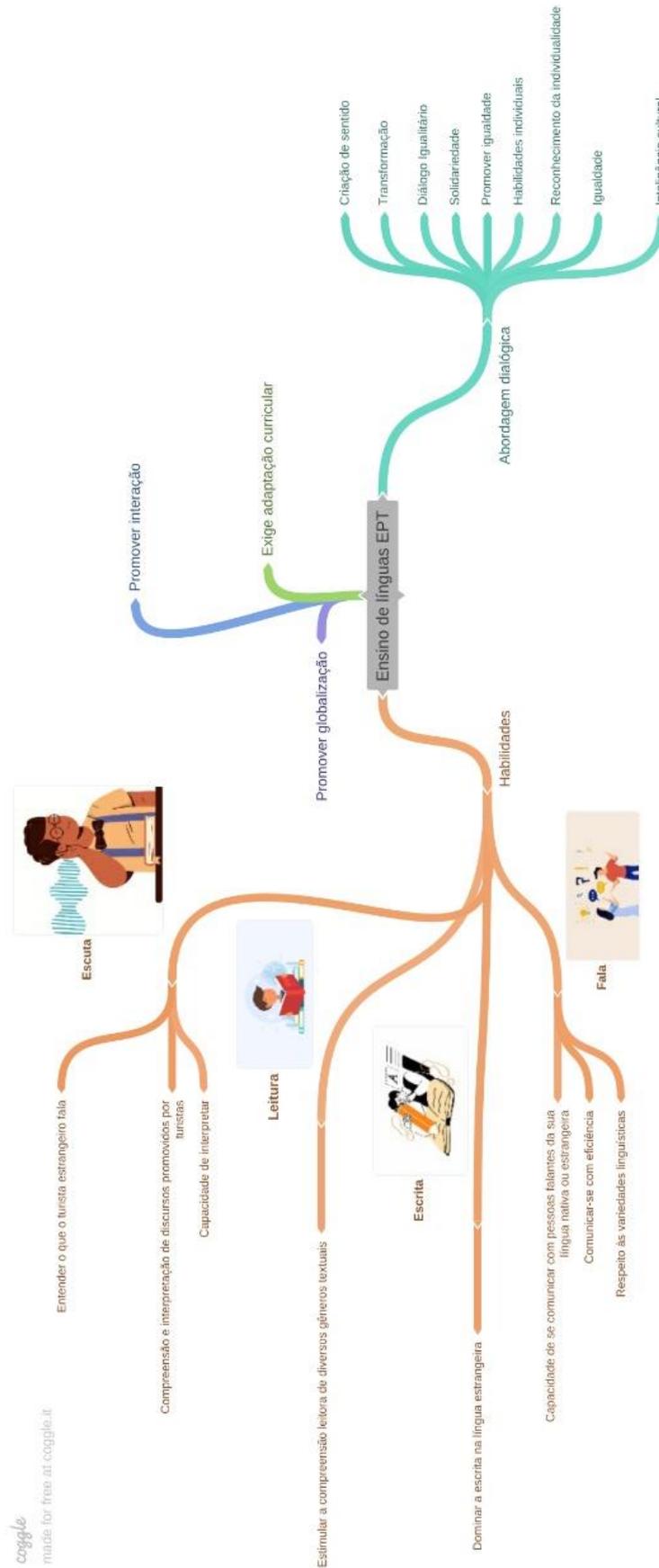
Ao final, compartilhe o link do seu mapa mental na tarefa proposta.

Tenham uma excelente e produtiva discussão!

Fonte: Autora (2024).

A **Figura 16** exemplifica uma atividade colaborativa cujo objetivo é refletir sobre o ensino de línguas na EPT com foco na importância das habilidades linguísticas para a atuação profissional. Além de promover reflexão, esta atividade incentiva a prática de ações colaborativas e o uso de ferramentas interativas, através das quais os estudantes passam a ser agentes, e assim colaboram com a construção do conhecimento coletivo. Neste tipo de atividade, não é necessário que os estudantes compartilhem o conhecimento de forma síncrona, pois o arquivo pode ser utilizado em rede e acessado em momentos distintos, no entanto, por ser uma atividade colaborativa, que contempla a colaboração, competência do Século XXI, há um incentivo para que esta seja uma atividade realizada sincronicamente. Como resultado, obtivemos o seguinte mapa mental:

Figura 17 – Resultado da atividade colaborativa 01



Fonte: MoodleLab (2024).

Por meio dos dados expostos no mapa mental podemos ver que as habilidades de leitura e fala foram citadas, mas não foram exploradas. Em contrapartida, a habilidade da fala teve um destaque maior no mapa mental discutido pelo grupo, o que reforça a importância do desenvolvimento desta habilidade para o ensino de línguas.

A seguir, expomos uma atividade cujo objetivo é promover reflexão no que se refere à produção de material e incentivar os processos de construção de conhecimento gerados através de interações orais.

Figura 18 – Atividade colaborativa 02

Atividade IV - conclusão do módulo II

Após a conclusão dos módulos I e II, elabore uma atividade para uma turma do curso técnico em guia de turismo, seguindo as seguintes orientações:

1. Considerar os princípios igualdade de diferenças e inteligência cultural da abordagem dialógica;
2. Sugerir ferramentas que contribuam para uma maior interação da turma;
3. Realizar a atividade em grupos de até 3 integrantes;
4. Sugerir uma atividade que possa ser aplicada em qualquer língua estrangeira;
5. Realizar, preferencialmente, a atividade no google drive.
6. Compartilhar o link a atividade na entrega da tarefa 'Atividade em grupo - conclusão do módulo II'.

Bons estudos!

Fonte: Autora (2024).

Assim como na atividade exposta na **Figura 16**, a atividade da **Figura 18** não determina que a realização seja de forma síncrona, haja vista que um arquivo compartilhado poder ser editado por mais de uma pessoa em momentos distintos e a discussão entre os integrantes do grupo pode ser realizada por meio de comentários registrados no arquivo de maneira assíncrona. No entanto, a complexidade da atividade pode contribuir para que este seja um momento síncrono, durante o qual a construção de conhecimento acontece por meio de interações orais. Abaixo segue a proposta de atividade elaborada pelas participantes do curso, como resposta à atividade da **Figura 18**:

Figura 19 – Resultado da atividade colaborativa 02

Atividade em grupo - Elaboração de um folheto

Olá pessoal!

O folheto é um gênero textual que tem como função a divulgação de um produto. Isso porque possuem um excelente custo benefício, pois além de conseguirem dispor de todas as informações desejadas na peça, ainda permite uma produção em larga escala de propagação.

Pensando nisso, formem grupos de, no máximo 5 pessoas, e elaborem um folheto contendo informações sobre um ponto turístico que mais despertem curiosidade e necessidade de divulgação. Organizem as imagens e elaborem um pequeno texto com as principais informações sobre o ponto turístico que desejam ser apresentado.

Para a elaboração desse material, acessem o aplicativo Jamboard, através do link https://jamboard.google.com/d/1qkYIMWU_vyezdqZdbBK4mqIqbFGXmmFlx3UDHneP-K4/edit?usp=sharing

Bom trabalho!

Fonte: MoodleLab (2024).

O resultado da atividade colaborativa mostra o cuidado das professoras em oferecer a oportunidade de realização de uma atividade grupal (*Formem grupos de, no máximo 5 pessoas*) na qual os estudantes serão capazes de discutir ideias e realizar escolhas com base em aspectos relacionados à cultura do grupo (*elaborem um folheto contendo informações sobre um ponto turístico que mais despertem curiosidade e necessidade de divulgação*). Este tipo de organização é característico da abordagem dialógica (Aubert *et. al.*, 2010), cujo segundo princípio, inteligência cultural, é centrado nas capacidades práticas, comunicativas e acadêmicas dos estudantes. Por meio de interações entre estudantes com capacidades distintas, os conhecimentos são entrelaçados e os projetos realizados com sucesso. Além disso, a atividade está alinhada à três competências do Século XXI, colaboração, comunicação e criatividade, contribuindo para construção do conhecimento de forma significativa.

Entretanto, na atividade apresentada na **Figura 19** foram detectados alguns pontos passíveis de reflexão: como o grupo compartilhará seu conhecimento com os demais integrantes da turma? Os estudantes podem utilizar outros aplicativos para elaboração do material ou apenas o *Jamboard*⁴⁵? Qual o formato do folheto (A5, A4, *card*)? Em termos práticos, qual objetivo os estudantes buscam ao realizarem esta atividade? Ao definir claramente os objetivos

⁴⁵ O *Jamboard* é um quadro interativo que faz parte do *Google*.

de uma atividade, especialmente sua função enquanto prática social transformadora, nos eximimos de práticas pedagógicas meramente avaliativas e assumimos o papel de formar o sujeito integralmente. A formação omnilateral está ligada ao trabalho como princípio educativo (Ramos, 2014), que considera o ser humano como produtor de sua própria realidade, portanto, capaz de transformá-la.

Um dos objetivos desta formação é promover reflexão-ação no que se refere à construção de conhecimento colaborativo e produção de material, dessa forma, em se tratando dos aspectos considerados para reflexão, estes foram retomados no módulo IV da formação, no qual as participantes foram convidadas a revisitarem a atividade realizada no módulo II, apresentada na **Figura 19**, e refletirem sobre a proposta da atividade criada conforme apresentado a seguir:

Figura 20 – Atividade colaborativa 03

Atividade VII - conclusão do módulo IV

Após a conclusão dos estudos acerca da abordagem dialógica e da oportunidade de compartilhar conhecimentos e experiências com o grupo, revise a atividade em grupo realizada no final do módulo II. Com base nos conhecimentos adquiridos, como você modificaria a atividade para que esta estivesse adequada aos princípios da abordagem dialógica, possibilitando assim a formação integral do estudante, e, ao mesmo tempo, pudesse atender aos requisitos necessários para a formação do profissional guia de turismo?

Procure responder os questionamentos a seguir durante sua reflexão:

1. A atividade contribui para a formação integral dos estudantes?
2. Quais ferramentas sugeridas contribuem para a formação integral do estudante (considere forma de agrupamento, liberdade de escolha, definição de objetivos...)?
3. A atividade prepara o estudante para a prática profissional? Quais habilidades são enfatizadas?
4. A produção dos estudantes será compartilhada com a turma ou apenas com o professor?

Após sua reflexão, que deve ser realizada com o mesmo grupo da atividade IV, compartilhe, em um novo arquivo, o link a atividade na entrega da tarefa 'Atividade VI - conclusão do módulo IV'.

Observação: Caso o seu grupo decida não realizar modificações, você deve justificar a decisão e enviar o arquivo.

Bons estudos!

Fonte: Autora (2024).

A atividade apresentada na **Figura 20** direciona as participantes à reflexão-ação sobre a prática docente de uma produção de autoria própria. Como resultado, apresentamos o seguinte:

Figura 21 – Resultado da atividade colaborativa 03

Olá pessoal!

A atividade da semana é a produção de um folheto.

O folheto é um gênero textual que tem como função social a divulgação de um produto. Isso porque esse gênero possui um excelente custo benefício, pois além de dispor das informações desejadas no material, ainda permite uma produção em larga escala de propagação. Na área de atuação do guia, o folheto é um importante instrumento de divulgação de pontos turísticos pois, por meio dele, podemos apresentar informações básicas sobre o lugar que desejamos apresentar aos viajantes.

É importante lembrar que o folheto atende a uma formatação específica, ou seja, deve ser elaborado em formato A5 ou A4.

Pensando nisso, atentem aos seguintes passos para elaboração da atividade:

- 1- Formem grupos de, no máximo 5 pessoas;
- 2 - Busque um aplicativo de sua preferência (como por exemplo, Canva, Jamboard, Padlet)
- 3 - Escolham um ponto turístico que mais despertam curiosidade e necessidade de divulgação.
- 4 - Organizem as imagens e elaborem um pequeno texto com as principais informações sobre o ponto turístico que desejam apresentar.
- 5 - Antes de enviar, façam uma revisão do material produzido pela equipe.

Para a elaboração dessa atividade, vou sugerir os links de alguns aplicativos:

Jamboard

https://jamboard.google.com/d/1qkYIMWU_vyezdzqZdbBK4mqIqbFGXmmF1x3UDHnePK4/edit?usp=sharing

Canva https://www.canva.com/pt_br/

Padlet <https://padlet.com/>

Bom trabalho!

Fonte: MoodleLab (2024).

Ao compararmos o resultado da atividade sugerida no processo de reflexão-ação (atividade colaborativa 03 - **Figura 21**) com o resultado da atividade colaborativa 02 (**Figura 19**), percebemos algumas mudanças, são elas: 1) inclusão do objetivo da realização da atividade (*instrumento de divulgação*); 2) especificação do formato do folheto sem limitar a escolha do estudante (*formato A5 ou A4*); 3) sugestão de diferentes aplicativos, evidenciando que o AVA-Moodle extrapola o ambiente e a oferta de ferramentas digitais internas, para também promover interlocuções com outras ferramentas digitais, que podem igualmente, facilitar a interação oral,

a colaboratividade e a criatividade dos estudantes, proporcionando liberdade de escolha (por exemplo, *Canva*,⁴⁶ *Jamboard*, *Padlet*).⁴⁷ A inclusão do objetivo traz sentido para a atividade, que deixa de ter um propósito meramente avaliativo para inserir o estudante em seu contexto por meio de uma prática social que potencializa habilidades profissionais indispensáveis a sua prática. Em relação à liberdade de escolha, ao oportunizar que os estudantes tomem decisões grupais e tracem os itinerários, promovemos o diálogo igualitário e a inteligência cultural, pois geramos a possibilidade do diálogo e escuta de todos, conduzindo à construção de conhecimento. Dessa forma, verificamos o desenvolvimento do participante durante a formação no que se refere ao pensar pedagógico visando uma formação que vai além de “meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho” (Ramos, 2014, p. 85). As professoras estão preocupadas com o desenvolvimento da autonomia, com a criação de sentido, com a construção do diálogo igualitário, o respeito à inteligência cultural, caminhando assim para uma formação humana integral.

Com base nos objetivos da formação e tendo em mente o público-alvo, passamos para o passo 3 do percurso metodológico do PE, seleção e organização de conteúdo, o qual descrevemos a seguir.

Seleção e organização de conteúdo

A seleção e organização de conteúdo, embora definida como passo 3 no itinerário de criação do PE, não pode ser considerada uma atitude isolada e não precisa, necessariamente, estar localizada como a terceira etapa. Esta é uma ação entrelaçada tanto à definição do público-alvo quanto à determinação dos objetivos, portanto entrelaçada às etapas anteriores. Aliada a estes dois fatores, consideramos, em especial, a coleta e a análise de dados das atividades do AVA-Moodle do CTGT, especificamente dos componentes curriculares de línguas envolvidos nesta pesquisa, que constatou a ausência de atividades colaborativas, bem como uma lacuna de atividades com foco em interações orais.

Sendo assim, o conteúdo selecionado buscou meios de proporcionar a oportunidade de reflexão da prática docente por meio de atividades, em sua maioria colaborativas, capazes de construir conhecimento através do uso de ferramentas interativas, objetivando o desenvolvimento de interações diversas, com foco nas interações orais.

⁴⁶ O *Canva* é uma ferramenta de design gráfico *on-line* que permite compartilhamento e edição por diferentes usuários.

⁴⁷ O *Padlet* é uma plataforma na qual é possível criar murais digitais interativos.

A seguir, disponibilizamos, no **Quadro 05**, o plano de ensino do curso de formação, incluindo ementa, atividade, conteúdo, objetivos propostos de cada atividade e princípios abordados.

Quadro 05 – Plano de ensino do curso de formação

Curso de Formação: Práticas de oralidade no ensino de línguas a distância			
Ementa			
Integrar conhecimentos sobre os princípios da abordagem dialógica e os princípios da EPT. Refletir sobre a prática docente no que se refere ao ensino de línguas na EPT a distância. Produzir atividades colaborativas através do uso de ferramentas digitais.			
Módulo I: Embasamento teórico			
Objetivo: refletir acerca dos princípios da EPT e da abordagem dialógica e sua aplicação como prática pedagógica			
Atividade	Conteúdo	Objetivo	Princípio da abordagem dialógica
Roteiro do módulo I	Descrição do itinerário do módulo I.	Definir as atividades propostas no módulo para conhecimento dos participantes.	-----
Mural digital I	Apresentação dos participantes em um mural digital acessado por todos os participantes.	Conhecer a história, a cultura dos participantes; promover a utilização de uma ferramenta interativa;	Diálogo igualitário, inteligência cultural, criação de sentido.
Aula I	Fundamentação teórica da abordagem dialógica.	Conhecer a abordagem dialógica objetivando embasar a prática pedagógica voltada para a formação humana.	-----
Aula II	Apresentação dos princípios da abordagem dialógica.	Conhecer os princípios da abordagem dialógica objetivando embasar a prática pedagógica voltada para a formação humana.	-----
Aula III	Apresentação da equivalência entre os princípios da abordagem dialógica e os princípios da EPT.	Conhecer as semelhanças entre a abordagem dialógica e os princípios da EPT objetivando embasar a prática pedagógica voltada para a formação humana.	-----
Atividade I	Atividade interativa de revisão sobre os princípios da abordagem dialógica e os princípios da EPT.	Revisar a equivalência entre os princípios da abordagem dialógica e os princípios da EPT; promover o uso de uma ferramenta interativa objetivando envolver o participante na atividade.	-----

Mural digital II	Exposição dos conhecimentos adquiridos através de um mural digital acessado por todos os participantes.	Revisar sobre o tema abordado; proporcionar oportunidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos e reflexões com o grupo de forma assíncrona.	Diálogo igualitário, inteligência cultural, criação de sentido.
Módulo II: Diálogo igualitário e inteligência cultural			
Objetivo: aplicar dois princípios da abordagem dialógica: diálogo igualitário e inteligência cultural. Como objetivos específicos apresentamos: construir conhecimento sobre ferramentas colaborativas, síncronas e assíncronas; promover discussão em relação à produção de materiais/atividades que gerem interações grupais; incentivar a produção de atividades com foco na formação humana.			
Atividade	Conteúdo	Objetivo	Princípio da abordagem dialógica
Roteiro do módulo II	Descrição do itinerário do módulo II.	Definir as atividades propostas no módulo para conhecimento dos participantes.	-----
Material de apoio I	Compreender sobre mapas mentais digitais.	Investigar ferramentas de produção de mapa mental digital.	-----
Atividade II	Construção de um mapa mental.	Construir conhecimento sobre o uso de mapas mentais interativos; proporcionar a oportunidade de realização de atividade em grupo de forma síncrona/assíncrona; refletir sobre a prática docente no que concerne o ensino de línguas na EPT; refletir sobre a importância da prática profissional na EPT.	Diálogo igualitário, inteligência cultural, criação de sentido, igualdade de diferenças.
Atividade III	Fórum de discussão sobre a importância da habilidade oral para a EPT.	Ampliar a discussão sobre a importância do desenvolvimento da habilidade oral para a EPT	Diálogo igualitário, inteligência cultural, criação de sentido, igualdade de diferenças.
Mural digital III	Exposição dos conhecimentos tecnológicos dos participantes através de um mural digital acessado por todos.	Possibilitar a formação de grupos heterogêneos para realização de atividades em grupo.	Diálogo igualitário, inteligência cultural, criação de sentido, igualdade de diferenças, dimensão instrumental.
Atividade IV	Elaboração de atividade para estudantes do CTGT.	Produzir atividade para aplicação na EPT; realizar discussão sobre prática pedagógica em grupo de forma síncrona; construir conhecimento de forma colaborativa; refletir sobre o uso de ferramentas digitais	Diálogo igualitário, inteligência cultural, criação de sentido, igualdade de diferenças, dimensão instrumental, solidariedade.

		que incentivam maior interação das turmas de EaD.	
Módulo III: Igualdade de diferenças e transformação			
Objetivo: praticar dois princípios da abordagem dialógica: igualdade de diferenças e transformação. Como objetivos específicos apresentamos: discutir tópicos através de atividades interativas; realizar atividades colaborativas de forma assíncrona.			
Atividade	Conteúdo	Objetivo	Princípio da abordagem dialógica
Roteiro do módulo III	Descrição do itinerário do módulo III.	Definir as atividades propostas no módulo para conhecimento dos participantes.	-----
Material de apoio II	Conhecer sobre o uso da matriz SWOT na educação.	Refletir sobre o uso da matriz SWOT na educação; transmitir conhecimento através de uma ferramenta interativa; refletir sobre forças, fraquezas, ameaças e oportunidades na prática pedagógica.	Diálogo igualitário, inteligência cultural, criação de sentido, igualdade de diferenças, solidariedade.
Atividade V	Construção de um mapa mental.	Promover reflexão sobre a prática pedagógica através de uma ferramenta colaborativa de forma síncrona ou assíncrona; proporcionar a oportunidade de realização de atividade em grupo de forma interativa.	Diálogo igualitário, inteligência cultural, criação de sentido, igualdade de diferenças, solidariedade.
Módulo IV: Dimensão instrumental, criação de sentido e solidariedade			
Objetivo: praticar três princípios da abordagem dialógica: dimensão instrumental, criação de sentido e solidariedade. O módulo tem o objetivo de apresentar uma visão final sobre os princípios da abordagem dialógica e sua prática pedagógica a fim de propiciar a oportunidade de reflexão da prática docente. Como objetivos específicos apresentamos: promover a oportunidade de aprendizagem através de vídeo interativos; proporcionar oportunidade de reflexão-ação da prática docente.			
Atividade	Conteúdo	Objetivo	Princípio da abordagem dialógica
Roteiro do módulo IV	Descrição do itinerário do módulo IV.	Definir as atividades propostas no módulo para conhecimento dos participantes.	-----
Material de apoio II	Conhecer sobre o uso de uma ferramenta interativa de vídeo.	Refletir sobre a aplicação de atividades de vídeo na EPT a distância.	-----
Atividade VI	Atividade de vídeo interativa sobre os princípios da abordagem dialógica.	Refletir sobre a aplicação dos princípios da abordagem dialógica na prática pedagógica; apresentar uma	-----

		ferramenta de vídeo interativa.	
Atividade VII	Reflexão sobre atividade IV (módulo II).	Refletir sobre prática pedagógica em grupo de forma síncrona; construir conhecimento de forma colaborativa; refletir sobre o uso de ferramentas digitais que incentivam maior interação das turmas de EaD.	Diálogo igualitário, inteligência cultural, criação de sentido, igualdade de diferenças, dimensão instrumental, solidariedade; transformação.
Módulo V: Reflexão			
Objetivo: refletir sobre a prática docente e sobre os conhecimentos adquiridos na formação. Como objetivos específicos apresentamos: produzir material de prática oral; refletir sobre a prática docente na EPT a distância.			
Atividade	Conteúdo	Objetivo	Princípio da abordagem dialógica
Roteiro do módulo V	Descrição do itinerário do módulo V.	Definir as atividades propostas no módulo para conhecimento dos participantes.	-----
Atividade VII	Reflexão sobre a formação profissional realizada.	Refletir sobre as ações e possíveis mudanças; desenvolver atividade de produção oral; compartilhar atividade com os participantes da turma para acesso de todos.	Transformação.
Mural digital IV	Reflexão sobre a formação profissional realizada.	Refletir sobre as ações e possíveis mudanças; desenvolver atividade de produção oral; compartilhar atividade com os participantes da turma para acesso de todos.	Transformação.

Fonte: Autora (2024).

As práticas propostas na formação seguem uma ordem cronológica de construção de conhecimento, principalmente no que concerne às atividades IV (módulo II), VI (módulo IV) e VII (módulo V), considerando que estas são interdependentes. Portanto, a ordem não pode ser alterada. Em relação às demais atividades, na apresentação do curso, sugerimos que para um melhor aproveitamento elas devem ser realizadas na ordem proposta.

Após finalizar o plano de ensino da formação, elaboramos duas oficinas com o intuito de testar algumas atividades planejadas para o PE, em especial as que utilizam ferramentas digitais para promoção de ações colaborativas. Ademais, apresentamos a abordagem dialógica,

suas semelhanças com a EPT e sugestões de aplicação para a formação humana integral do estudante.

As duas oficinas foram submetidas para o *4º Congresso Nordestino de Educação a Distância*,⁴⁸ que aconteceu nos dias 23 e 24 de novembro de 2023, em João Pessoa, na Paraíba. As oficinas aconteceram em duas modalidades, *on-line*⁴⁹ e presencial⁵⁰, e antecederam o processo de aplicação e validação do PE. No início de ambas as oficinas, os integrantes foram informados oralmente que as práticas a serem aplicadas na oficina eram parte integrante de um Produto Educacional em desenvolvimento para uma pesquisa de mestrado e que os resultados obtidos através da execução da oficina seriam utilizados para aperfeiçoamento do PE antes de sua efetiva aplicação e validação com participantes voluntários da referida pesquisa. Os integrantes foram informados também que, ao final da oficina, responderiam a um questionário de avaliação via *Google Forms* (APÊNDICE E) e foram assegurados que a autoria das atividades realizadas durante a oficina seria mantida anônima, assim como qualquer imagem teria o rosto coberto em caso de publicação.

Devido ao curto período das oficinas, 4 horas, comparado à carga horária da formação, 20 horas, e da impossibilidade de executar todas as atividades propostas na formação, selecionamos algumas atividades que foram aplicadas nas oficinas para fins de experimentação e sondagem, antes da efetiva aplicação do curso de formação, as quais descrevemos a seguir:

1. **Apresentação dos princípios da abordagem dialógica** – na oficina *on-line* realizamos a apresentação dos princípios da abordagem dialógica através de slides produzidos no *Canva*, objetivando incentivar a prática pedagógica com foco na formação humana do estudante. No entanto, em se tratando dos princípios da EPT, assumimos que os professores participantes já possuíam este conhecimento. Isto posto, não realizamos revisão acerca destes princípios, fato que dificultou a realização da atividade de verificação de aprendizagem realizada na sequência. Dessa forma, na oficina presencial, modificamos os slides e incluímos, além da apresentação dos princípios da abordagem dialógica, uma revisão dos princípios da EPT, fator que

⁴⁸ A programação do Congresso está disponível neste [link](#).

⁴⁹ A oficina *on-line*, intitulada *Interação oral e o ensino de línguas a distância: uma proposta de abordagem para EPT com foco na formação humana integral e no desenvolvimento do diálogo*, ministrada por Jailma Marinho e Jamylle Ouverney, aconteceu no dia 22 de novembro de 2023.

⁵⁰ A oficina presencial, intitulada *Como promover a abordagem dialógica na EaD: uma proposta de formação integral do aluno por meio do ensino de línguas*, ministrada por Jailma Marinho e Jamylle Ouverney, aconteceu no dia 24 de novembro de 2023.

apresentou diferencial no resultado da realização da atividade de verificação de aprendizagem, descrita a seguir.

2. **Verificação de aprendizagem** – em ambas as oficinas, realizamos verificação de aprendizagem dos conhecimentos adquiridos, por meio de atividade considerando a equivalência entre os princípios da abordagem dialógica e os princípios da EPT. O objetivo da atividade foi revisar o conteúdo abordado e envolver os participantes por meio de um aplicativo interativo, *Wordwall*⁵¹, no qual os participantes relacionaram os princípios de uma abordagem à outra. O aplicativo é auto avaliativo e a atividade é realizada individualmente, além de poder ser repetida, caso o participante deseje refazê-la. Em ambos os contextos, houve total envolvimento dos participantes, no entanto, na oficina presencial, na qual apresentamos os princípios da abordagem dialógica e revisamos os princípios da EPT, os participantes relataram obter mais sucesso. Na **Figura 22** apresentamos a atividade de verificação de aprendizagem finalizada.

Figura 22 – Verificação de aprendizagem

Dimensão instrumental ✓	Princípio XV: Autonomia e flexibilidade na construção do currículo
Transformação ✓	Princípio V: Saberes voltados para o mundo em transformação que promova impacto social
Criação de sentido ✓	Princípio VIII: Superação da fragmentação de conhecimentos e da descontextualização curricular
Igualdade de diferenças ✓	Princípio XIII: Observância e reconhecimento da diversidade de sujeitos
Solidariedade ✓	Princípio VII: Valorização dos sujeitos do processo e indissociabilidade entre educação e prática social
Inteligência cultural ✓	Princípio IV: Integração do ensino-aprendizagem com ciência, cultura e tecnologia
Diálogo igualitário ✓	Princípio II: Respeito ao pluralismo de ideias

Fonte: Autoras das oficinas (2023).

⁵¹ O *Wordwall* é uma plataforma para criação de atividades personalizadas em formato de jogos.

3. **Atividade colaborativa** – realizamos como atividade colaborativa uma discussão utilizando o conceito de matriz FOFA (Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças). A matriz FOFA é uma ferramenta de planejamento estratégico que, aplicada à educação, pode ser utilizada tanto pela gestão quanto pelos professores no planejamento de suas aulas. Em nosso *workshop on-line*, utilizamos a matriz FOFA para promover uma discussão grupal, através do recurso de salas de apoio⁵² disponível no *BigBlueButton*, sobre *Como aplicar os conhecimentos adquiridos acerca da abordagem dialógica na EPT no formato EaD* seguindo os questionamentos a seguir:

Figura 23 – Matriz FOFA

F (FORÇAS)	O (OPORTUNIDADES)	F (FRAQUEZAS)	A (AMEAÇAS)
<ul style="list-style-type: none"> Quais as vantagens de um curso EAD? 	<ul style="list-style-type: none"> Que necessidades de mercado a EAD pode suprir? 	<ul style="list-style-type: none"> Quais as desvantagens de um curso EAD? 	<ul style="list-style-type: none"> O que pode impactar negativamente a EAD?

Fonte: Slide de apresentação das oficinas (2023).

A mesma discussão foi gerada na oficina presencial objetivando promover interação oral, gerar a possibilidade de escuta de todos, oportunizar a compreensão da cultura, tomando como base o contexto de diferentes indivíduos a fim de promover igualdade. Como resultado, obtivemos envolvimento tanto na oficina presencial quanto na oficina *on-line*. Abaixo disponibilizamos foto da oficina presencial com participantes em momento de discussão, monitorados pela pesquisadora.

⁵² Salas de apoio são salas de aula independentes da sala de aula principal, na qual os participantes podem discutir projetos em grupos menores por um tempo determinado pelo moderador da sessão e retornar à sala de aula principal a fim de compartilhar a discussão com todo o grupo de participantes.

Figura 24 – Foto da oficina presencial 01



Fonte: Acervo Ouverney (2023).

4. **Mural digital** – nas duas oficinas criamos um mural digital no *Padlet*, no qual três atividades foram aplicadas. Um dos objetivos do mural digital é o compartilhamento de atividades realizadas por todos os integrantes do grupo, em um espaço que todos podem acessar e, dependendo da forma que o mural é configurado, além de visualizar as atividades os participantes podem escrever comentários, marcar postagens como preferidas e inclusive transformar o mural em um ambiente de votação. Por meio do compartilhamento de atividades é possível desenvolver a inteligência cultural, pois passamos a conhecer mais o contexto de cada um, entender sobre as relações entre a cultura e o trabalho, e assim respeitar as diferenças. Em um ambiente cuja aprendizagem dialógica é posta em evidência

nos centramos nas capacidades práticas, comunicativas e acadêmicas com as que contam todos os estudantes. Se partimos dos déficits, ensinaremos de forma compensadora, enquanto se partimos das capacidades ensinaremos de forma aceleradora (Aubert *et.al.*, 2010, p.185, tradução nossa)⁵³.

⁵³ [...] nos centramos en las capacidades prácticas, comunicativas y académicas con las que cuentan todos los niños y niñas. Si partimos de los déficits enseñaremos de forma compensadora, mientras que si partimos de las capacidades enseñaremos de forma aceleradora.

Outra vantagem do mural digital é a possibilidade de compartilhamento de atividades de áudio e vídeo, na qual a habilidade oral pode ser desenvolvida e compartilhada com o grupo e quem mais tiver acesso ao mural. As atividades realizadas no mural digital estão descritas abaixo em 3 passos:

Passo 1: Criação de uma *persona* cujo único requisito era ser estudante de guia de turismo, objetivando refletir sobre criação de sentido, solidariedade, igualdade de diferenças, inteligência cultural. Para essa atividade, utilizamos o mapa da empatia, conforme **Figura 25**.

Figura 25 – Mapa da empatia



Fonte: Adaptado de Amado; Ouverney (2023).

Passo 2: Criação de uma atividade a ser aplicada em uma turma de guia de turismo. A atividade deveria considerar o preenchimento de um quadro canvas com as habilidades necessárias para o profissional guia de turismo e os princípios da abordagem dialógica e da EPT. Para elaboração da atividade, disponibilizamos um roteiro para facilitar. O nome da atividade é *Caneta, papel, telefone*. Veja **Figura 26** que segue:

Figura 26 – Atividade *Caneta, papel, telefone*



Fonte: Slide de apresentação das oficinas (2023).

A atividade tem o intuito de proporcionar oportunidade de produção de atividade em grupo e reflexão sobre a prática docente.

Passo 3: Executar a atividade criada pelo grupo e postar no *Padlet*. Ao executar a atividade, o grupo deveria assumir uma das *personas* criadas no passo 1.

A seguir, veja o *print* do *Padlet* da oficina presencial.

Figura 27 – Print do padlet da oficina presencial

4 CNEAD Online - Abordagem dialógica
 Você ingressou no Curso de Guia de Turismo. Liste suas características com base nos seguintes itens: experiência com produção de vídeo/áudio; experiência com rede social; contexto no qual está inserido (geográfico, cultural, social, etc).

The Padlet board displays the following posts:

- Post 1 (Purple):** já teve experiência com curso EAD em graduação e pós graduação e em cursos de formação continuada. 2 likes.
- Post 2 (Yellow):** Turno disponível para estudo: noite. 2 likes.
- Post 3 (Green):** O curso proporciona e instiga bastante a leitura para que possa compreender os conteúdos e se aperfeiçoar. 2 likes.
- Post 4 (White):** **ATIVIDADE DE CAMPO**
 Apresentação do ponto turístico da região, pedra da boca, recursos - celular, caderno para anotações
 público alvo - alunos do curso de turismo em atividade de campo
 Atividade - Através de fotos, texto explicativo e dialogado fazendo sempre referências a diversidade que a região oferece de turismo trazendo os aspectos geográficos, históricos e regionais, elabore um quadro explicativo com linha do tempo a respeito das características acima. Abordagens dialógicas: 01, 02, 03, 06 e 07.
- Post 5 (Yellow):** Contexto social é a classe baixa, enfrenta dificuldades sociais na comunidade onde está inserido. 2 likes.
- Post 6 (White):** Audio + 01:18. 3 likes. Comment: Show! Adorei!
- Post 7 (Purple):** Apresenta ótima habilidades de interação (oratória, diálogo). 2 likes.
- Post 8 (Pink):** Mora próximo ao polo de ensino, tem como se deslocar com facilidade, mas prefere o EAD. 2 likes.
- Post 9 (Light Blue):** Gosta de se aperfeiçoar com as TIC's e redes sociais diversas, seja de modo pessoal e/ou futuro profissional. 1 like.
- Post 10 (Light Blue):** Mora na cidade de Araruna - PB. Porém já realiza alguns apoios como guia de turismo na região, especialmente na visitação a Pedra da Boca. 2 likes.
- Post 11 (White):** **PARQUE DA PEDRA DA BOCA**

 Pedra da boca é localizada no município de Araruna, na Paraíba e é uma reserva ecológica ambiental que apresenta um dos mais importantes patrimônios geológicos do estado da Paraíba e do Brasil e a povoação rural de Água fria.

Fonte: Padlet da oficina presencial (2023).

Devido ao tempo reduzido da oficina presencial e envolvimento do grupo participante, que excedeu o tempo disponível, não foi possível ter todas as atividades concluídas e conseqüentemente postadas no *Padlet*. Outro obstáculo à conclusão das atividades, especialmente a atividade final, foi atribuída à velocidade da internet. Contudo, tivemos exemplo de uma atividade com *upload* de imagem, outra atividade com *upload* de áudio, uma interação através de comentário escrito e várias interações através de curtidas⁵⁴. Tivemos também uma gravação de vídeo que não foi disponibilizada no *Padlet* por questões tecnológicas envolvendo a internet. Veja abaixo foto dos participantes executando atividade de vídeo, cujo rosto está encoberto para manter a anonimidade do registro, protegendo a identidade dos participantes:

Figura 28 – Foto da oficina presencial 02



Fonte: Acervo Ouverney (2023).

No final da oficina, fizemos demonstração de duas ferramentas digitais que podem ser utilizadas como recurso pedagógico, tanto na modalidade presencial como na EaD, as quais não utilizamos por questões referentes a tempo, a saber: *Playposit*⁵⁵ e *Canva* para gravação de áudio.

⁵⁴ As curtidas podem ser verificadas através do número que fica na lateral do coração logo abaixo da postagem.

⁵⁵ O *Playposit* é uma plataforma que permite a criação de atividades interativas de vídeo e áudio a partir do *upload* de vídeos do YouTube ou de arquivos do seu repositório particular.

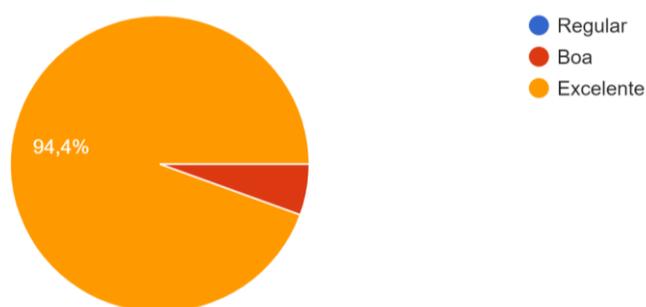
Por fim, solicitamos aos presentes uma avaliação da oficina realizada através de formulário no *Google Forms* (APÊNDICE E), respondido pelos participantes tanto da oficina *on-line* quanto da oficina presencial, o qual comentamos alguns resultados a seguir.⁵⁶

Em relação ao grau de satisfação, a oficina foi considerada excelente por 94,4% dos respondentes, conforme apresenta **Gráfico 03**.

Gráfico 03 – Avaliação da oficina – Pergunta 03

O que você achou da oficina?

18 respostas



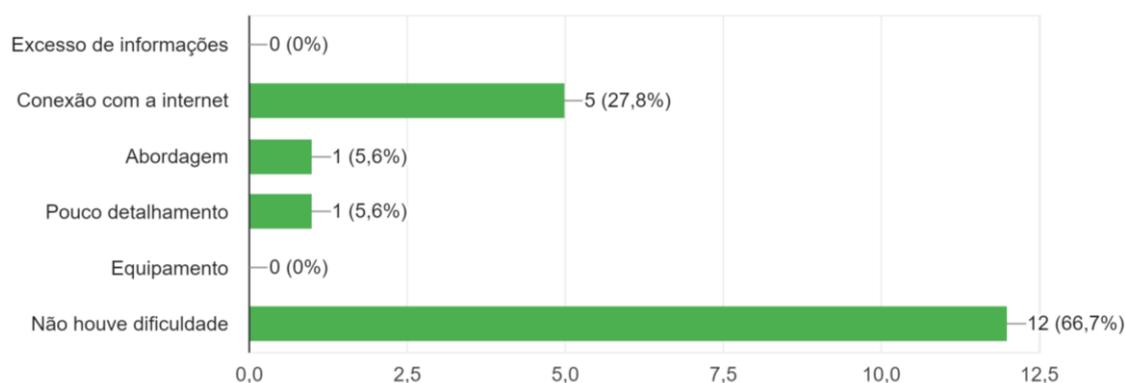
Fonte: Autoras (2023).

No que concerne aos desafios apresentados, destacamos a conexão com a internet, que representou 27,8% das respostas. No entanto, a maioria aponta não ter encontrado dificuldade, 66,7%, conforme **Gráfico 04**.

Gráfico 04 – Avaliação da oficina – Pergunta 04

Qual a sua maior dificuldade durante a formação?

18 respostas

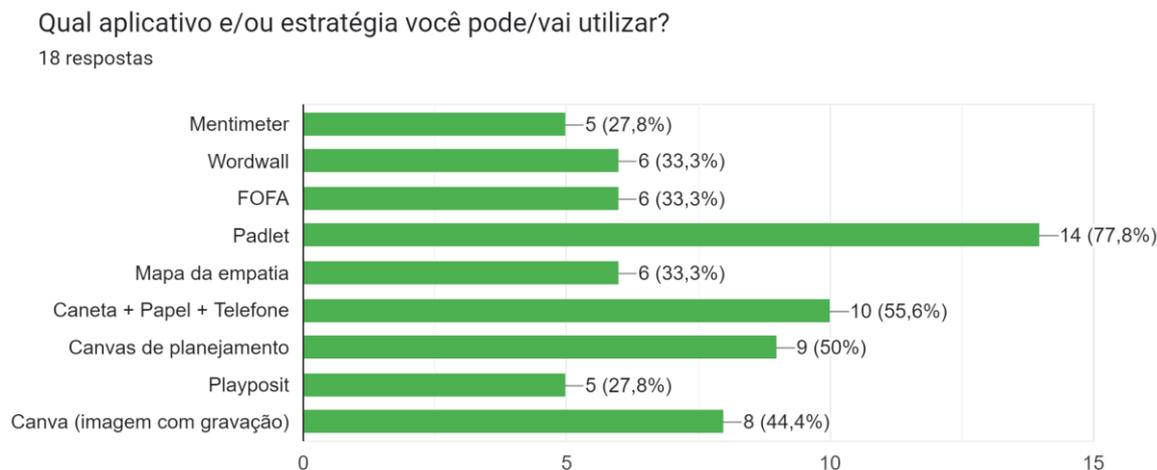


Fonte: Autoras (2023).

⁵⁶ O formulário completo se encontra no APÊNDICE E.

Sobre as sugestões de aplicativos e estratégias abordadas na oficina, tivemos destaque para a utilização do *Padlet*, o que demonstra a reflexão acerca de uma prática que possibilita a construção e compartilhamento de conhecimento de forma coletiva. Veja **Gráfico 05**.

Gráfico 05 – Avaliação da oficina – Pergunta 05



Fonte: Autoras (2023).

Podemos perceber, por meio do gráfico, um interesse significativo pela estratégia *Caneta, papel, telefone*, que proporcionou a oportunidade dos profissionais, participantes da oficina, de produzir uma atividade de forma colaborativa, ou seja, pensar a prática docente a partir de diferentes contextos. Ademais, a atividade foi compartilhada no *Padlet*, ferramenta que teve maior índice de aprovação entre respondentes.

Por fim, perguntamos aos respondentes *como a abordagem dialógica pode auxiliar o desenvolvimento das suas atividades orais na EaD*. Todos os respondentes, a exceção de um, voltaram suas respostas para as ferramentas digitais. Veja na **Figura 29**, alguns exemplos:

Figura 29 – Respostas abertas 01

Com o conhecimento adquirido dos aplicativos dispostos na internet para utilizar nas aulas

entende o que é melhor para ambos, e uso de novas ferremantas

Essas abordagens são excelentes! Ótimas ferramentas para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

Através das ferramentas utilizadas.

No desenvolvimento das atividades orais ao promover interação entre alunos e instrutores.

Possibilidades de utilização de recursos que aumentem a apredizagem

Fonte: Respostas do questionário de avaliação das oficinas presencial e *on-line* (2023).

A única resposta voltada para abordagem pedagógica em oposição às ferramentas digitais fez referência a dois princípios da abordagem dialógica, conforme **Figura 30**.

Figura 30 – Respostas abertas 02

A trabalhar de forma melhor as ferramentas.

Ainda analisando. Mas ajudara muito.

Em promover ampliação e uso de novas ferramentas

Melhoras tecnológicas

Compreender as formas de diálogo e as diferenças .

Fonte: Respostas do questionário de avaliação das oficinas presencial e *on-line* (2023).

O fato da maioria das respostas fazerem relação direta às ferramentas tecnológicas, nos chama atenção para o foco dos participantes estar voltado para mídias em detrimento de uma prática para a formação integral. Faz-se necessário lembrar que inovação tecnológica não significa inovação pedagógica (Mill, 2013). Isto posto, através da reflexão dos resultados da aplicação das oficinas, é imprescindível a escolha de uma abordagem pedagógica para ministrar o curso de formação, que possibilite a interação entre formador e participantes, a fim de permitir que ações mediadoras, tais como o redirecionamento de caminhos formativos aconteçam em momentos oportunos. A seguir, justificamos a abordagem pedagógica escolhida para realização da formação.

Determinação de estratégias didáticas e forma de comunicação

O processo de determinação das estratégias didáticas adotadas para o desenvolvimento do PE teve dois fatores considerados: 1) o comprometimento da educação profissional com a formação humana do estudante (Ramos, 2014); 2) e a necessidade de incentivo à prática de atividades colaborativas.

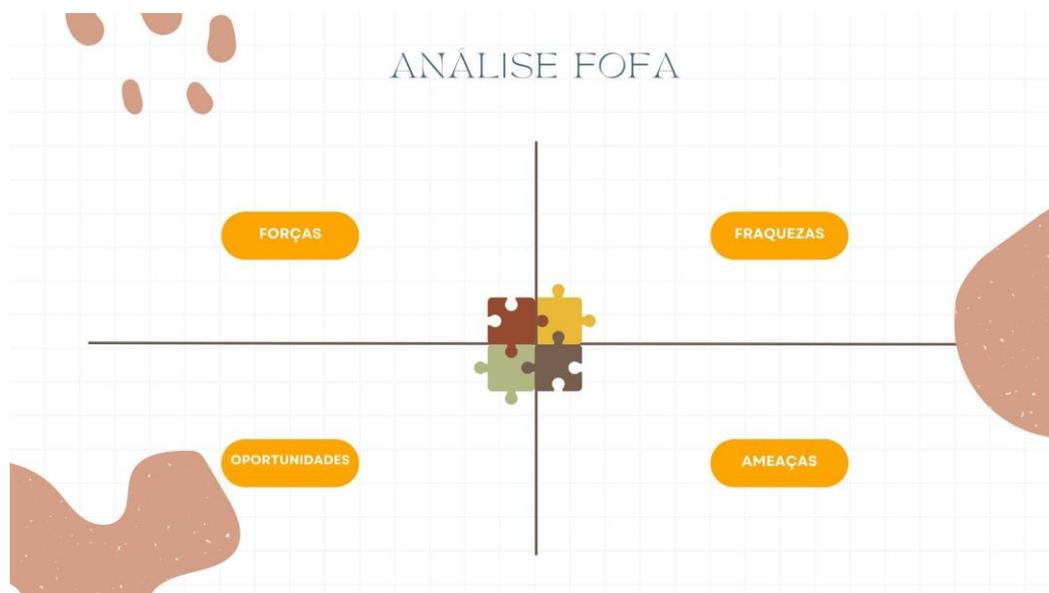
Dito isto, buscamos na literatura uma abordagem que estivesse em consonância com os princípios da EPT e, conseqüentemente, com a formação humana do estudante, sem negligenciar a importância de uma prática pedagógica capaz de promover processos de interação colaborativos.

A fim de cumprir o nosso objetivo, definimos como aporte teórico a abordagem dialógica, para a qual criamos um quadro de equivalência entre os seus princípios e os princípios da EPT (**Figura 14**, Capítulo 4), justificando assim nossa proposta de fundamentar a formação através da abordagem dialógica.

Em relação às estratégias didáticas e à forma de comunicação, nos respaldamos nos estudos de Valente (2013), que versam sobre o papel da interação e as abordagens pedagógicas de EaD. De acordo com o explanado no Capítulo 3, existem três abordagens aplicadas à EaD: a abordagem *broadcast*, o *estar junto virtual* e a virtualização da escola tradicional. Segundo Valente (2013, p.37),

a descrição de cada uma das abordagens de EaD enfatiza aspectos positivos e negativos, tornando impossível afirmar que uma abordagem é melhor que outra. Dependendo das circunstâncias criadas, é necessário utilizar uma determinada ação pedagógica, o que certamente implica em determinados resultados educacionais. É ilusório, no entanto, para não dizer enganoso, esperar que uma atividade educativa, que privilegie a transmissão de informação tenha como produto a construção de conhecimento.

Conforme descrito anteriormente neste estudo, para que a construção do conhecimento aconteça é necessário interação entre o estudante e o professor e entre os estudantes (Valente, 2013). Dito isto, e considerando que “sem a interação professor-aluno não é possível comprovar que ações que o aluno desenvolve são frutos desse processo educativo” (Valente, 2013, p. 38), optamos por utilizar como abordagem o *estar junto virtual*, e proporcionar momentos nos quais os participantes da formação possam interagir, mediados pelas tecnologias, recebendo *feedback* do professor, quando necessário, e assim construir conhecimento de forma coletiva. Abaixo disponibilizamos exemplo de uma atividade de construção de conhecimento colaborativa.

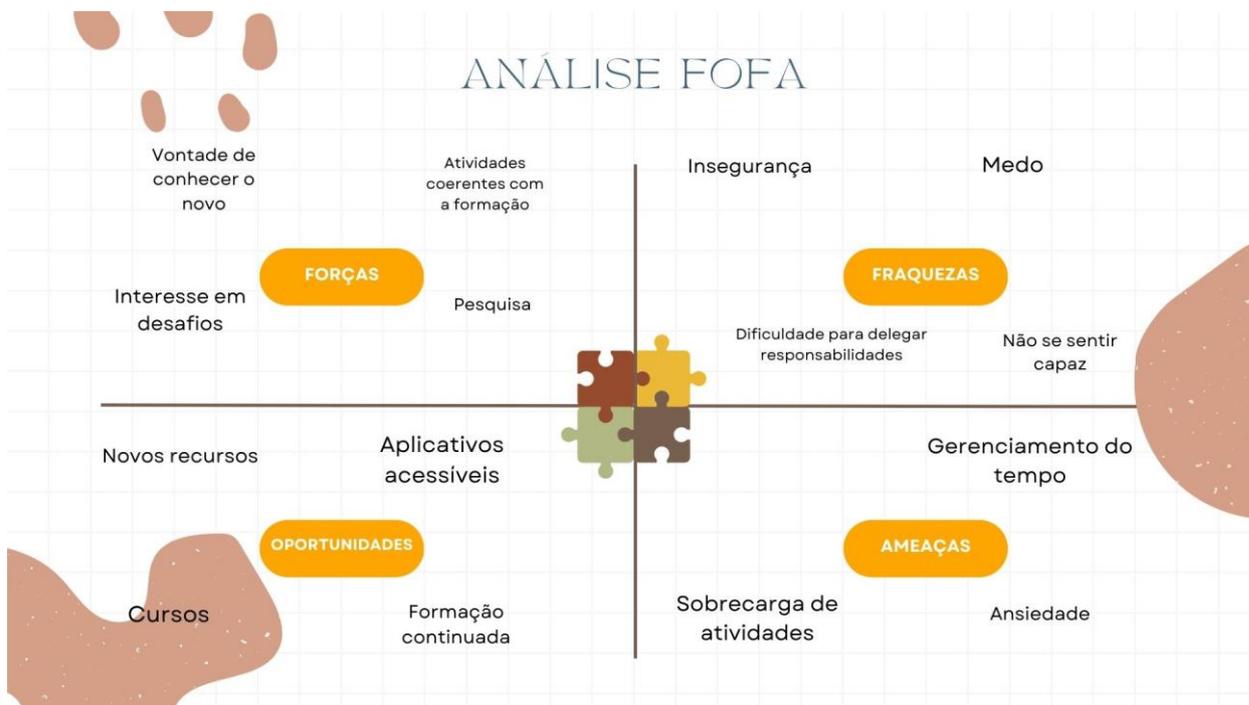
Figura 31 – Atividade colaborativa 04

Fonte: Autora (2024).

Na atividade da **Figura 31**, os participantes da formação se reúnem para realizar a seguinte atividade:

considerando um componente curricular de línguas no Curso Técnico em Guia de Turismo a distância, elenque pontos considerados **forças**, **fraquezas**, **oportunidades** e **ameaças** no planejamento de suas aulas. Considere nos pontos elencados os seguintes princípios: desenvolvimento da igualdade, reconhecimento das diferenças e transformação (Autora, 2024).

A atividade descrita proporciona oportunidade de construção de conhecimento de forma colaborativa, reflexão acerca da prática docente; utilização de ferramenta digital colaborativa; oportunidade de realizar atividade síncrona de forma oral por meio de vídeo chamada em grupo, em plataforma a ser decidida pela equipe. Como resultado da atividade, obtivemos o seguinte:

Figura 32 – Resultado da atividade colaborativa 04.

Fonte: Participantes da formação (2024).

A atividade da **Figura 32**, é resultado de uma construção colaborativa, na qual todos os integrantes do grupo são ouvidos, além de todos os membros poderem de fato participar ativamente, levando em conta que o *Canva* é uma plataforma *on-line* e colaborativa, na qual mais de uma pessoa pode ter acesso ao arquivo compartilhado simultaneamente e assim contribuir com a inclusão de suas próprias ideias. Em relação à proposta da abordagem pedagógica *estar junto virtual*, na qual o professor faz intervenções e muda o itinerário formativo quando necessário, no caso da atividade apresentada, não houve mediação do professor durante ou após o término da atividade, pelo fato de não terem sido levantados questionamentos por nenhuma das partes.

A seguir, no passo 5, apresentamos o processo de prototipação do produto, que acontece após estarem decididos carga horária, público-alvo, plataforma do curso, conteúdo abordado e proposta pedagógica.

Prototipação

Conforme explanado anteriormente, no Capítulo 2, o MoodleLab é a plataforma oficial utilizada para pesquisas no IFPB, portanto diante da decisão de produzir um Curso de Formação

Profissional em formato EaD como PE resultante desta pesquisa, bem como pelo fato desta pesquisa ser realizada no IFPB, a plataforma utilizada para prototipação foi o MoodleLab.

Com base na análise do público-alvo, realizada no passo 1, na decisão dos objetivos, realizada no passo 2, na seleção e organização de conteúdo, realizada no passo 3, e nas estratégias didáticas e forma de comunicação, escolhidas no passo 4, nesta fase, decidimos sobre a interface do curso e como deixar a navegação amigável, intuitiva e ordenada de forma a facilitar o foco dos participantes. Dito isto, intitulamos as atividades de acordo com o seguinte modelo: roteiro do módulo; mural digital; aula; atividade; material de apoio. Os títulos das atividades se repetem ao longo da formação, visando estabelecer uma identidade visual e instrucional, acrescidos de um numeral, criando um critério de ordem, conforme exemplo abaixo:

Figura 33 – Ordem de foco das atividades



Fonte: Autora (2024).

Ao realizar a atividade *Mural digital III*, por exemplo, o participante, intuitivamente, entende que existe o *Mural digital I* e o *Mural digital II*, e que o segundo deveria ter sido realizado anteriormente. Outra forma de facilitar a realização da formação através da visualização do *layout* são as caixas de acompanhamento de atividade, que possibilitam ao participante marcar a atividade como concluída, conforme exemplificado na **Figura 34**.

Figura 34 – Acompanhamento de atividade

Fonte: Autora (2024).

Ao concluir a atividade, o participante marca espontaneamente a caixa de acompanhamento para facilitar sua navegação no que concerne à visualização das atividades concluídas em oposição às atividades a serem realizadas. Na **Figura 34**, por exemplo, ao concluir a leitura do *Roteiro do módulo III* a atividade foi marcada como concluída.

Inicialmente, as atividades foram programadas para serem liberadas para o participante individualmente, ou seja, à medida que uma atividade era marcada como concluída, a atividade seguinte era liberada para visualização e realização. No entanto, ao iniciar a formação, as professoras demonstraram dificuldade em dar sequência às atividades devido ao formato de sequenciamento. Isto posto, excluímos esta programação e mantivemos as caixas de acompanhamento de atividade por questões de facilitação da navegação.

Como parte da prototipação, objetivando oferecer uma interface mais amigável, decidimos incluir em cada módulo uma imagem e, quando possível, uma citação que remetesse ao conteúdo abordado no módulo. Como exemplo apresentamos a **Figura 35**.

Figura 35 – Imagem ilustrativa

MÓDULO V: REFLEXÃO



“O diálogo é uma existência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.” (FREIRE, 2022, p. 109)

-  Roteiro do módulo V
-  Atividade VIII - Reflexão
-  Mural digital IV - Atividade de conclusão do módulo V

Fonte: Autora (2024).

Na **Figura 35** podemos observar alguns dos elementos mencionados anteriormente, a saber: imagem ilustrativa que remete à reflexão, tema do módulo V; citação de Freire (2002), que trata sobre reflexão-ação, relacionado à imagem; numeração das atividades do módulo V, a exemplo da *Atividade VIII*, indicando que há sete atividades anteriores; e por último, caixas de acompanhamento no lado direito para marcar as atividades como concluídas.

Ao finalizar a prototipação, passamos para a última fase do processo, a avaliação do PE, descrita a seguir.

Avaliação

O processo de avaliação de um PE, de acordo com Freitas (2021), é composto por três momentos: avaliação, aplicação e validação. Ainda segundo Freitas (2021, p. 16), “não necessariamente uma etapa se esgota para iniciar a próxima”. A avaliação do PE desenvolvido nesta pesquisa, ocorreu primeiramente durante sua aplicação, no decorrer da qual observamos o nível de participação e interação dos participantes (Rizzati *et al.*, 2020), fator importante em se tratando do entendimento de questões subjacentes ao PE e que podem servir para o aperfeiçoamento das estratégias adotadas para execução do mesmo.

A execução do PE foi programada para um período de 17 dias, com a aplicação de um questionário de validação ao final do processo, respondido pelas participantes da formação. Na

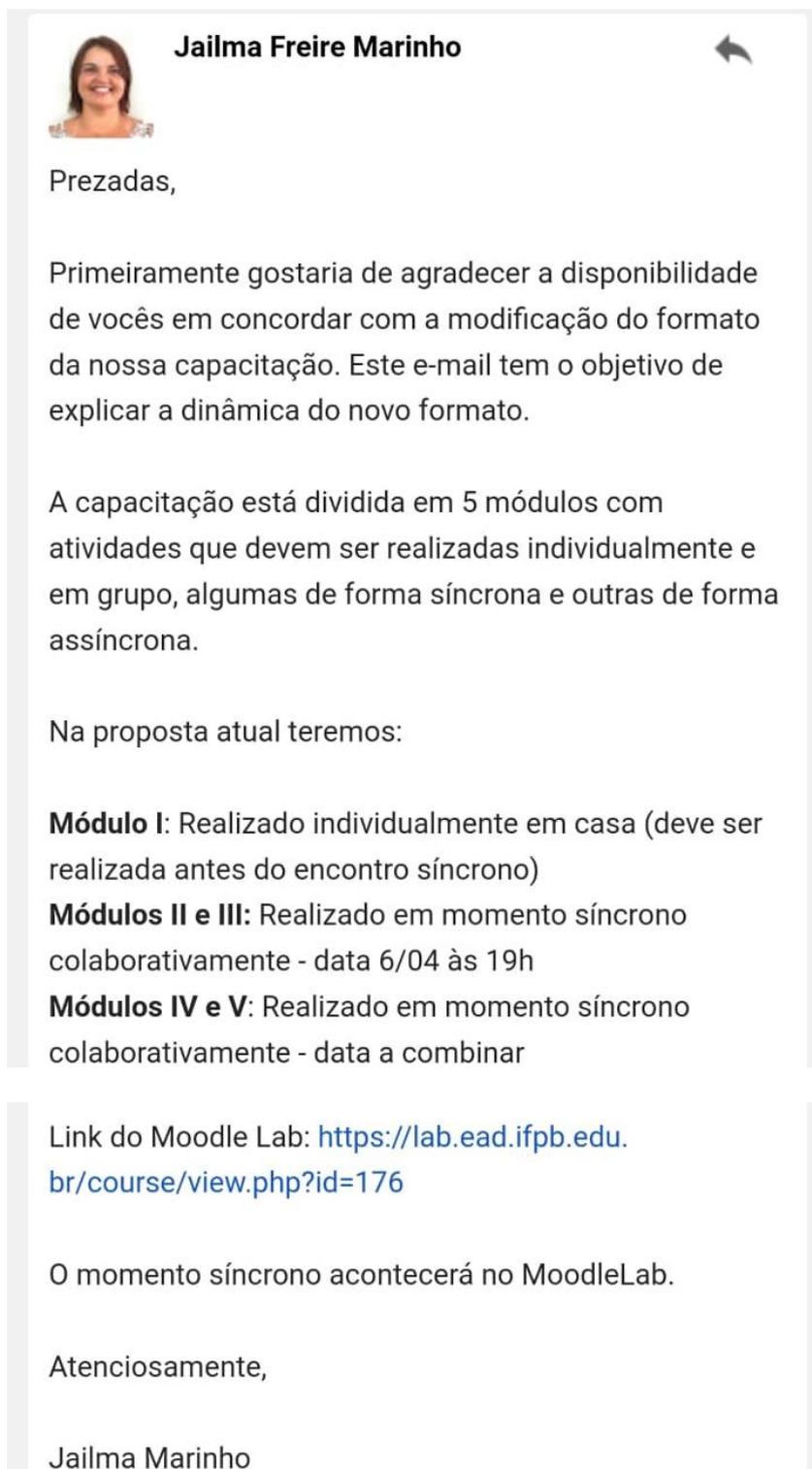
seção a seguir, explanamos sobre a aplicação do PE, fornecendo exemplos acompanhados dos resultados e respectivas avaliações.

5.2 APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Considerando os resultados da avaliação das atividades aplicadas nas oficinas *on-line* e presencial, ministradas no *4º Congresso Nordestino de Educação a Distância*, descritas na seção 5.1, implementamos alguns ajustes na proposta pedagógica da formação, especificamente no que concerne à abordagem pedagógica. Conforme mencionado anteriormente nesta dissertação, a abordagem pedagógica utilizada para aplicação da formação é o *estar junto virtual*, na qual a interação professor-aluno apresenta destaque. Dessa forma, decidimos incluir, no início do curso, um encontro virtual com o intuito de estreitar os laços entre formador e participantes, bem como de esclarecer os objetivos da formação e evitar conduzir o foco principal para a construção de conhecimento acerca de ferramentas tecnológicas aplicadas à EaD. Para tanto, enfatizamos o objetivo da formação neste encontro: promover a capacitação docente para EaD, voltada para os processos de interação oral direcionados ao ensino de línguas *on-line*.

A formação, com duração de 20 horas, teve início no dia 16 de fevereiro de 2024, com previsão de finalização no dia 4 de março de 2024, totalizando 17 dias. As participantes foram informadas sobre o início do curso através de *e-mail* institucional, assim como através de grupo de *whatsapp*, criado com intuito de promover comunicação de forma mais instantânea. Abaixo, na **Figura 36**, cópia do *e-mail* convite.

Figura 36 – Cópia do e-mail convite



Fonte: E-mail institucional da pesquisadora (2024).

Através do grupo criado no *whatsapp*, no dia 16 de fevereiro de 2024 (mesma data de envio do *e-mail* convite), tentamos agendar encontro síncrono em uma data que fosse adequada para todas as voluntárias. Devido às atribuições individuais de cada participante,

agendar o encontro virtual foi desafiador, contudo, obtivemos sucesso com o agendamento do encontro síncrono para o dia 28 de fevereiro de 2024, 12 dias após o início da formação, data na qual todas as participantes compareceram. O encontro foi dividido em dois momentos, sendo o primeiro para a apresentação dos objetivos da formação e o segundo para a apresentação da abordagem dialógica e seus princípios, assim como para realizar uma revisão dos princípios da EPT. Ao final do encontro, devido à proximidade com o dia 4 de março, último dia do curso, e, de acordo com o estabelecido no TCLE, “as pesquisadoras garantem que poderão alocar mais tempo, caso seja solicitado e desde que não haja prejuízo para a pesquisa”, ficou acordada uma nova data para a finalização da formação, a saber, 18 de março, totalizando 31 dias de formação.

Como parte do processo de avaliação da formação, após o primeiro encontro síncrono, passamos a observar o envolvimento das professoras no que concerne o acesso ao MoodleLab para acompanhamento da formação. A P2 realizou a próxima entrada no MoodleLab, na página da formação 5 dias após o primeiro encontro síncrono, no entanto, não realizou atividade. A P3 entrou no MoodleLab 12 dias após o encontro síncrono, explorou bastante o módulo I e realizou atividade. A P1 realizou sua próxima entrada no MoodleLab 25 dias após o primeiro encontro síncrono, explorou bastante o módulo I e realizou atividade. Todavia, as três participantes não mantiveram contato entre si, o que as impossibilitou de alcançar o objetivo de construção de conhecimento coletivo e desenvolvimento de atividades com foco nas interações orais.

Portanto, seguindo a proposta pedagógica do *estar junto virtual*, “na qual o professor tem a função de criar circunstâncias que auxiliem o aluno na construção do seu conhecimento” (Valente, 2014, p. 34) e redirecionando a prática conforme os resultados do percurso formativo, decidimos propor às participantes da pesquisa, o agendamento de dois encontros síncronos, nos quais as atividades colaborativas seriam contempladas, enquanto as atividades individuais seriam realizadas de forma assíncrona.

Após comum acordo entre o grupo, o segundo encontro síncrono aconteceu no dia 17 de abril de 2024, 30 dias após a data agendada para o término da formação, com a presença das três participantes. Neste encontro, duas atividades foram realizadas:

- 1) Mapa mental colaborativo (apresentado nas **Figuras 16 e 17**) – a atividade foi conduzida inicialmente pela pesquisadora, através da apresentação de diferentes aplicativos disponíveis para criação de mapa mental digital e da exibição de um tutorial do aplicativo *Coggle*⁵⁷, que as participantes desconheciam. Durante o encontro, a P1, criou um arquivo de mapa mental no *Coggle* e compartilhou com as outras duas

⁵⁷ O *Coggle* é um aplicativo do Google que possibilita a criação de mapas mentais colaborativos.

professoras. A atividade gerou discussão, envolvimento e concentração de todas as participantes, que classificaram a atividade como um incentivo à discussão em sala de aula, seja de maneira síncrona ou assíncrona.

2) Atividade colaborativa 2 – a segunda atividade, apresentada anteriormente na **Figura 18**, teve a discussão iniciada no encontro síncrono. A P3, compartilhou com o grupo, via *Google docs*, uma atividade já realizada por ela individualmente, a qual foi tópico de discussão e reflexão no encontro síncrono. Devido a questões relacionadas a tempo, ficou decidido que a discussão iniciada no encontro síncrono, acerca da atividade compartilhada via *Google docs*, seria finalizada de forma assíncrona, em comentários no documento. Após finalizada a discussão assíncrona, a atividade seria postada no MoodleLab.

Ao final deste encontro síncrono, as participantes produziram uma atividade colaborativa, a saber, o mapa mental, que foi finalizado e postado no MoodleLab, e iniciaram uma segunda atividade, a ser concluída colaborativamente de forma assíncrona. Em análise com o grupo, a decisão pelo momento síncrono foi positiva, e ao final deste, o terceiro encontro ficou agendado para a mesma semana, na data de 19 de abril.

No terceiro encontro síncrono, tivemos a desistência da P2, que nos informou através de mensagem de *whatsapp* estar com problemas pessoais. De acordo com recomendações do CEP informamos às voluntárias, por meio do TCLE, que “sua participação no estudo é voluntária. Caso decida não participar mais, ou a qualquer momento desistir, você não será prejudicado”. Isto posto, não houve insistência para que a professora permanecesse no estudo.

Em análise do posicionamento da P2, percebemos uma característica da resistência à formação para a EaD, expressada de certa forma no discurso da entrevista concedida a esta pesquisa, quando nos deparamos com a afirmação “eu não gosto”, ao se referir às aulas *on-line*. A P2 tentou ao máximo participar, dedicou seu tempo à entrevista, realizou algumas atividades da formação, contudo, os obstáculos pessoais encontrados se sobrepuseram à determinação de continuar.

Diante do exposto, seguimos para o terceiro encontro síncrono, reagendado para a data de 22 de abril, com duas participantes, a P1 e a P3. Neste encontro, realizamos, de forma colaborativa, a atividade VII - conclusão do módulo IV, **Figura 20**. As professoras interagiram, refletiram sobre a prática docente e aplicaram os princípios da abordagem dialógica através de reflexão-ação.

No final da produção, as professoras aproveitaram para conferir as atividades que ainda não haviam realizado e assumiram o compromisso de concluir a formação até o dia 26 de abril de 2024. Entretanto, de acordo com dados disponibilizados no MoodleLab através do acesso da pesquisadora, apenas a P3 voltou a acessar a plataforma a fim de concluir a formação, conforme **Figura 37**.

Figura 37 – Logs da P3

Hora	Nome completo	Usuário afetado	Contexto do Evento	Componente	Nome do evento
30 abr, 11:07			URL: Questionário de validação	URL	Módulo do curso visualizado
30 abr, 11:07			Curso: PRÁTICAS DE ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS A DISTÂNCIA	Sistema	Curso visto
30 abr, 10:37			URL: Mural digital IV - Atividade de conclusão do módulo V	URL	Módulo do curso visualizado
30 abr, 10:37			Curso: PRÁTICAS DE ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS A DISTÂNCIA	Sistema	Curso visto
30 abr, 10:37			Página: Atividade VIII - Reflexão	Página	Módulo do curso visualizado
30 abr, 10:37			Curso: PRÁTICAS DE ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS A DISTÂNCIA	Sistema	Curso visto
22 abr, 21:02			Página: Atividade VIII - Reflexão	Sistema	Conclusão de módulo de curso atualizada
22 abr, 21:02			Página: Roteiro do módulo V	Sistema	Conclusão de módulo de curso atualizada
22 abr, 21:02			Página: Roteiro do módulo V	Sistema	Conclusão de módulo de curso atualizada
22 abr, 21:02			Página: Roteiro do módulo V	Sistema	Conclusão de módulo de curso atualizada
22 abr, 21:02			Curso: PRÁTICAS DE ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS A DISTÂNCIA	Sistema	Curso visto
22 abr, 21:02			Tarefa: Atividade VII - conclusão do módulo IV	Tarefa	O status da submissão foi visualizado.
22 abr, 21:02			Tarefa: Atividade VII - conclusão do módulo IV	Tarefa	Um envio foi submetido.
22 abr, 21:02			Tarefa: Atividade VII - conclusão do módulo IV	Envio de arquivos	Submissão criada.
22 abr, 21:02			Tarefa: Atividade VII - conclusão do módulo IV	Envio de arquivos	Um arquivo foi enviado.

Fonte: MoodleLab (2024).

Conforme relatório, no dia do terceiro encontro síncrono, a P3 enviou e concluiu a atividade VII. Posteriormente, voltou a acessar o MoodleLab, no dia 30 de abril, quando realizou as atividades referentes ao módulo V e respondeu ao questionário de validação, o qual comentaremos na próxima seção.

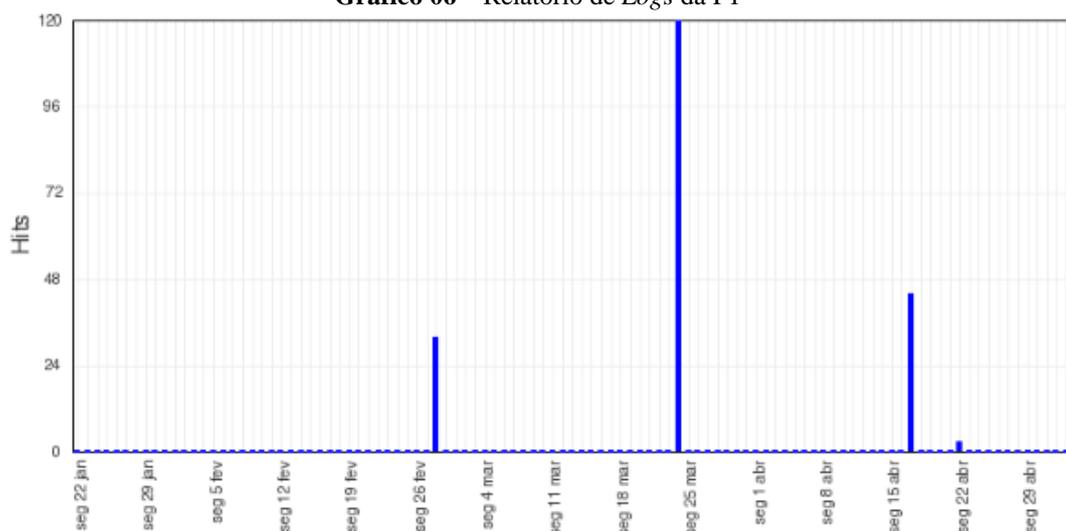
No que se refere a P1, o último acesso foi realizado no dia do terceiro encontro síncrono. Veja **Figura 38**.

Figura 38 – Logs da P1

Hora	Nome completo	Usuário afetado	Contexto do Evento	Componente	Nome do evento
22 abr, 20:11		-	BigBlueButtonBN: Momento síncrono	BigBlueButtonBN	BigBlueButtonBN meeting joined
22 abr, 20:11		-	BigBlueButtonBN: Momento síncrono	BigBlueButtonBN	BigBlueButtonBN meeting joined
22 abr, 20:11		-	BigBlueButtonBN: Momento síncrono	BigBlueButtonBN	BigBlueButtonBN activity viewed
17 abr, 20:57		-	Curso: PRÁTICAS DE ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS A DISTÂNCIA	Sistema	Curso visto

Fonte: MoodleLab (2024).

Diferentemente da P3, a P1 participou do encontro, realizou a discussão síncrona, mas não finalizou ou postou a atividade no MoodleLab. Após a discussão, a professora justificou precisar se ausentar por motivos pessoais e se comprometeu a finalizar as atividades no dia seguinte. Porém, considerando o relatório, não houve outro acesso, nem mesmo para responder ao questionário de validação. Considerando alguns trechos da fala da entrevista da P1, este é um fato que chama atenção, pois a professora afirma achar “[...] bem difícil trabalhar com o ensino EaD. [...] Tem sido um desafio, realmente” (P1, 2023). Com base na ACD de Fairclough (2010), percebemos que as pessoas possuem visões diferentes do que é certo, do que é difícil, o que a P1 classifica como *difícil*, por exemplo, a P2 considera *desafiador* quando relata “a minha experiência como professora, é desafiador” (P2, 2023). Do ponto de vista profissional, a ausência de formação continuada, ao invés de estimular a busca pelo conhecimento, lança obstáculos difíceis de transpor, fato que pode ser observado através da quantidade de acessos realizados pela P1 à formação durante o período de 2 meses. Veja **Gráfico 06**:

Gráfico 06 – Relatório de Logs da P1

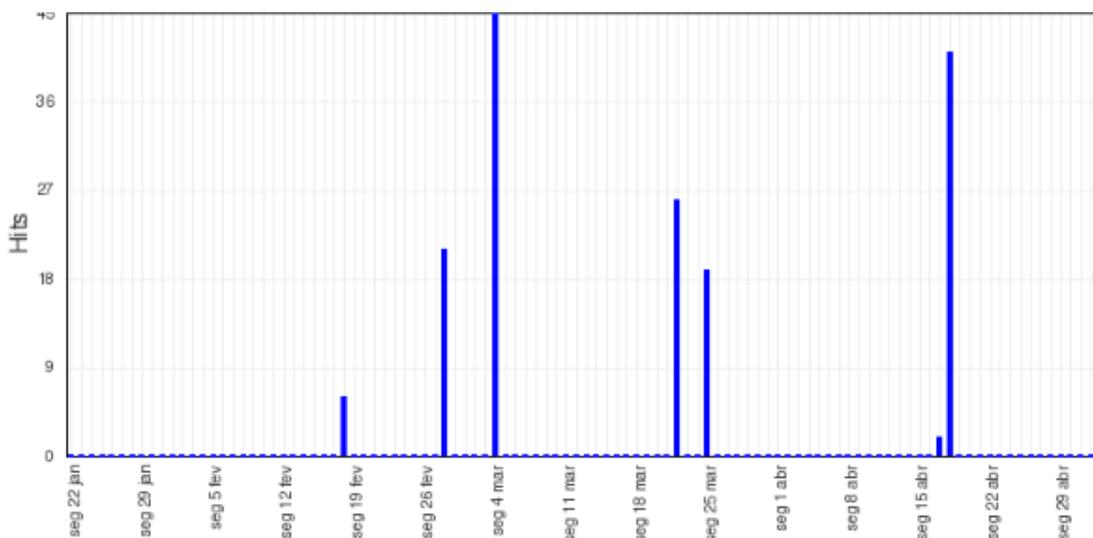
Fonte: MoodleLab (2024).

O gráfico mostra quatro acessos da P1, o que nos faz refletir sobre o entendimento da professora em relação aos benefícios gerados por uma formação profissional, tanto no que concerne a construção de conhecimento pessoal quanto de forma coletiva. De acordo com Reis e Battini (2014, p.32),

as discussões sobre a formação do professor precisam se estender à compreensão dos resultados que essa formação pode trazer ao professor e ao processo educativo. [...] É preciso ainda refletir sobre o impacto que essa formação traz à prática e à educação como um todo, compreendendo que maior valor terá a formação, se e quando convertida em ações concretas.

Desse modo, em se tratando de uma formação profissional em um AVA, é necessário que seja criado um ambiente propício para o desenvolvimento de interações por meio das quais o diálogo seja passível de acontecer e, através desse diálogo, os professores possam refletir sobre os benefícios que a formação continuada pode trazer para o crescimento individual, contribuindo para a motivação.

Em relação a P2, apesar de sua desistência de continuar a formação, a professora acessou a plataforma em uma quantidade significativa de dias, quando comparada à P1. Veja **Gráfico 07:**

Gráfico 07 – Relatório de *Logs* da P2

Fonte: MoodleLab (2024).

Além de ter sete acessos à formação, o que comprova o empenho em se capacitar, a P2 respondeu ao questionário de validação, fator que contribuiu para uma melhor compreensão do perfil profissional dos professores de línguas com atuação na EaD.

Em conformidade com o discurso das entrevistadas, podemos concluir que as duas professoras que apresentaram resistência à modalidade a distância, P1 e P2, replicaram esta resistência na realização da formação, resultando na não-conclusão das atividades. Por outro lado, a professora que defende a EaD, enxergando a modalidade como democrática, participou de todo percurso formativo e interagiu em todas as atividades.

Os resultados nos mostram dois perfis profissionais: os que tem motivação para buscar formação e os que não estão motivados o suficiente para se envolver na formação continuada. Para Nóvoa (1992, p.13),

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Sob essa perspectiva, e diante dos resultados desta pesquisa, um ambiente no qual aconteça “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (Nóvoa, 1992, p.14). Em uma formação a distância, este ambiente pode ser criado tanto de forma síncrona como assíncrona, através de ferramentas digitais

compartilhadas, como algumas das ferramentas explanadas anteriormente, a saber, *Padlet*, *Canva*, *Coggle*, dentre outras.

Como parte do processo de *legitimação do PE*, aplicamos um questionário de validação através do aplicativo *Google Forms*, o qual comentamos a seguir.

5.3 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

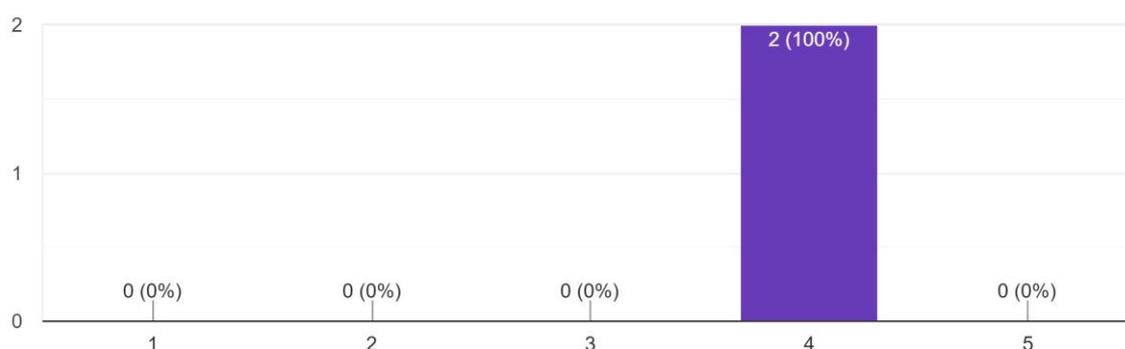
O questionário de validação aplicado na última fase do PE foi dividido em doze perguntas, distribuídas em cinco seções com os seguintes tópicos: boas-vindas; conteúdo da formação; reflexão sobre a formação; percepções sobre a formação; sugestões. As questões abordaram clareza e didática, impacto proporcionado à prática docente, aplicabilidade, no que concerne abrangência, e, por fim, estética e organização.

Conforme explanado no Capítulo 2, esta é uma pesquisa censitária, cuja população é composta por três professoras de línguas. Dentre as três professoras participantes da pesquisa, duas responderam ao questionário de validação: a P2, que realizou algumas atividades e participou de dois encontros síncronos, porém desistiu de concluir a formação por questões pessoais, e a P3, que completou todos os módulos da formação. Analisaremos a seguir as respostas de forma sequencial, iniciando com as questões referentes à clareza e didática.

Gráfico 08 – Questionário de validação – Pergunta 01

Em relação à clareza da informação, como você classifica o conteúdo da formação?

2 respostas



Fonte – Autora (2024).

A primeira pergunta do questionário de validação se refere à clareza das informações apresentadas no conteúdo da formação. Em uma escala de 1 a 5, em que 1 significa ‘difícil

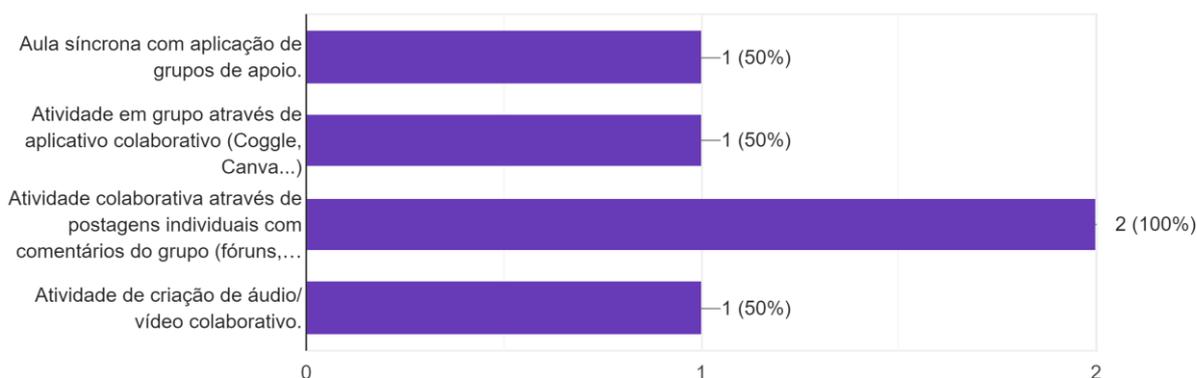
compreensão’ e 5 ‘fácil compreensão’, as respondentes classificaram o item clareza em nível quatro. Levando em conta que 4 significa 80% de satisfação, consideramos que o item clareza das informações foi atingido com sucesso.

A pergunta seguinte busca averiguar se os processos de interação abordados durante a formação, por meio do uso de ferramentas digitais, foram apresentados de forma clara e didática o suficiente, ao ponto de estimular a prática de diferentes interações no ensino de línguas a distância.

Gráfico 09 – Questionário de validação – Pergunta 02

Assinale, na relação abaixo, os processos de interação que você considera aplicar em sua prática pedagógica na modalidade a distância.

2 respostas



Fonte – Autora (2024).

De acordo com o **Gráfico 09**, uma das respondentes considera aplicar todas as sugestões propostas na formação, enquanto a outra mostrou interesse em apenas uma forma de interação “atividade colaborativa através de postagens individuais com comentários do grupo (fóruns, murais digitais...)”. Este é um ponto de reflexão, pois embora a formação tenha apresentado um formato de postagens individuais diferente do disponível no MoodleLab (fóruns), por meio do uso de murais digitais com a ferramenta *on-line Padlet*, as interações via postagens e comentários são processos corriqueiros no ensino a distância. Neste caso, o grau de mudança alcançado, no que concerne à aplicação de diferentes processos de interação na prática docente na modalidade a distância, foi considerado pouco satisfatório.

Entretanto, é importante considerar que a respondente que considerou apenas um dos processos de interação foi a P2, que demonstrou resistência à EaD durante a entrevista, o que

pode ter gerado uma barreira no que concerne à construção de conhecimento que ocasiona na transformação da prática pedagógica.

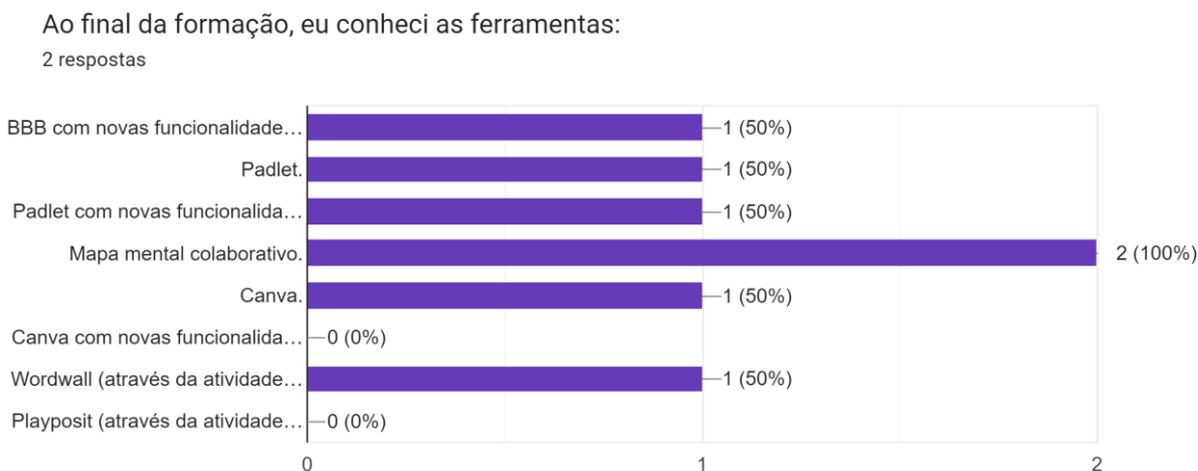
Gráfico 10 – Questionário de validação – Pergunta 03



Fonte – Autora (2024).

Em relação aos conhecimentos adquiridos, que estão relacionados à reflexão-ação, realização de atividades grupais, que gerem interações escritas e orais; e a construção de conhecimento coletivo, a pergunta 03 tem o intuito de verificar o que as respondentes consideram ter aprendido. Dentre os itens disponibilizados na lista, as respondentes identificaram todos como conhecimento adquirido, trazendo um resultado em 100% positivo, o que nos mostra que o conteúdo foi apresentado de forma didática e clara. Quando comparamos o **Gráfico 09** com o **Gráfico 10**, compreendemos que a decisão por não aplicar diferentes processos de interação na prática pedagógica através do uso de ferramentas digitais, explanado anteriormente no **Gráfico 09**, não está relacionada a falta de compreensão do uso das ferramentas, visto que o **Gráfico 10** apresenta 100% de compreensão no que concerne a: como realizar atividades colaborativas na EaD; novas ferramentas colaborativas na EaD; como realizar atividades orais na EaD; novas ferramentas digitais; novas ferramentas interativas; prática pedagógica voltada para a formação humana.

Isto posto, voltamos a questionar o posicionamento do professor em relação à formação docente e à construção da identidade profissional (Nóvoa, 1992), assim como persistir na necessidade de abrir espaços nos quais os professores possam dialogar e construir saberes baseados em suas próprias experiências, a fim de romper barreiras e transformar a prática docente.

Gráfico 11 – Questionário de validação – Pergunta 04

Fonte – Autora (2024).

A pergunta 04 apresenta as ferramentas digitais utilizadas durante a formação para desenvolver atividades colaborativas orais e escritas e a construção de conhecimento colaborativo. Através do **Gráfico 11**, podemos ver que duas ferramentas não foram consideradas, o ‘*Canva* com novas funcionalidades’ e o ‘*Playposit*’. No caso do *Canva*, podemos entender que este não era utilizado anteriormente, portanto não faria sentido considerar ‘novas funcionalidades’ para algo que nunca foi usado. Em relação ao *Playposit*, este foi utilizado na formação para uma atividade de vídeo interativa. Apesar de ter sido realizada uma breve explanação dos objetivos da ferramenta, não foi disponibilizado um tutorial de como preparar uma atividade como prática pedagógica, o que mostra que embora exista a possibilidade de buscar tutoriais disponíveis na internet, os participantes se limitaram às informações disponibilizadas no AVA.

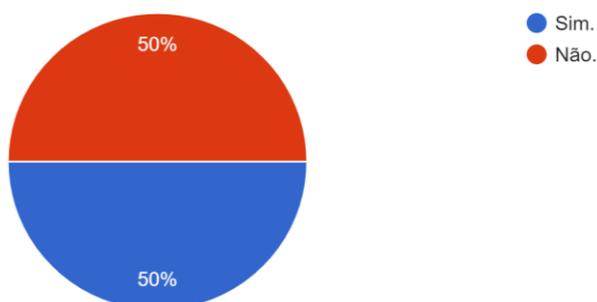
A única ferramenta que ambas as respondentes consideram ter conhecido durante a formação é a ferramenta de mapa mental colaborativo. Esta ferramenta foi apresentada no segundo encontro síncrono, no qual um tutorial do *Coggle* foi exibido e, na sequência, as participantes criaram um mapa mental de forma síncrona. Este fator confirma que “o que não pode ser assumido é que simplesmente disponibilizar a informação é suficiente para que haja construção de conhecimento” (Valente, 2013, p.28). O conhecimento da ferramenta, explicado através do tutorial, aliado à prática colaborativa gerou construção do conhecimento, comprovado através da resposta do questionário. Esse fato nos confirma a importância do papel

da interação na prática docente, ademais, nos alerta sobre o desenvolvimento da autonomia, característica essencial para o cursante da EaD.

Gráfico 12 – Questionário de validação – Pergunta 05

Eu consegui realizar todas as atividades da formação.

2 respostas



Fonte – Autora (2024).

Conforme explanado anteriormente neste capítulo, e refletido no **Gráfico 12**, apenas uma professora conseguiu realizar todas as atividades da formação, totalizando 50% das respondentes.

Figura 39 – Questionário de validação – Pergunta 06

Caso tenha deixado de realizar alguma atividade, qual o principal motivo?

1 resposta

Creio que foi minha falta de conhecimento das ferramentas.

Fonte – Autora (2024).

De acordo com o exposto pela professora respondente, a falta de conhecimento acerca do uso das ferramentas digitais dificultou a realização das atividades. Este é um ponto desafiador no que se refere à EaD. Segundo Mill (2013, p. 53), levando em consideração que a “EaD sofre influências diretas das inovações tecnológicas,” existem desafios diversos, dentre eles “mostrar a alguns educadores que são eternos aprendizes e repensar sua prática pedagógica” (Mill, 2013, p.53). Este desafio transcende o tempo de experiência profissional. É o que podemos analisar com os dados desta pesquisa, na qual as duas professoras que não

concluíram a formação têm 10 anos e 22 anos experiência, comprovando que o tempo de experiência não é um fator determinante para adesão a uma formação a distância.

Em contrapartida, a professora que concluiu todas as atividades possui 24 anos de experiência, todavia, em seu discurso, a P3 afirma:

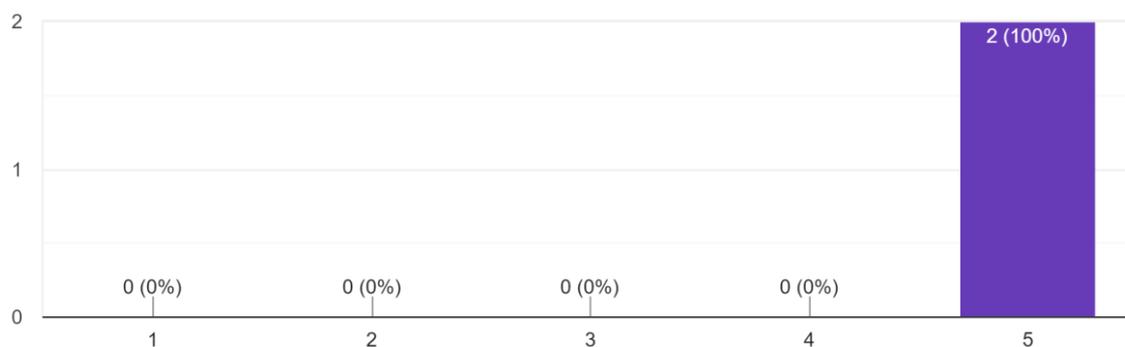
Eu digo que eu preciso de muito mais formação para dominar a plataforma, enfim, tudo o que rege, a EaD, né, eu acho que a gente precisa de uma formação continuada, isso eu tenho isso em mente, porque pelas minhas dificuldades, né, enquanto professora, eu sinto essa necessidade.

Assim, a fala da P3 está em conformidade com a colocação de Mill (2013) sobre a necessidade de aprendizagem constante com foco em uma prática docente reflexiva.

Gráfico 13 – Questionário de validação – Pergunta 07

Esta formação proporciona mudança na prática docente no que se refere ao ensino de línguas na EPT a distância.

2 respostas



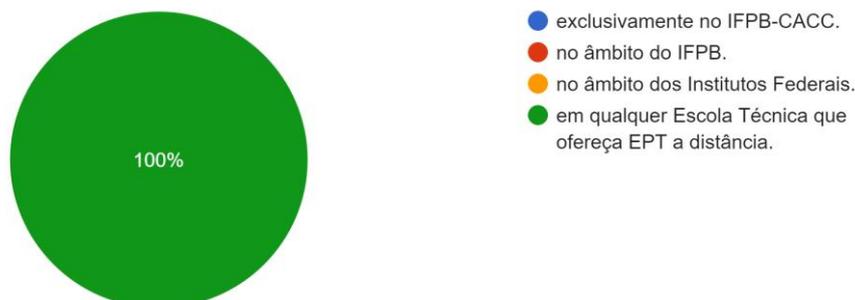
Fonte – Autora (2024).

No que concerne ao impacto causado pela formação à prática docente aplicada ao ensino de línguas na EPT a distância, área na qual a pesquisa está inserida, o **Gráfico 13** mostra que 100% das respondentes acreditam que a formação proporciona mudança na prática docente em foco.

Gráfico 14 – Questionário de validação – Pergunta 08

Esta formação voltada para ensino de línguas na EPT a distância pode ser aplicada...

2 respostas



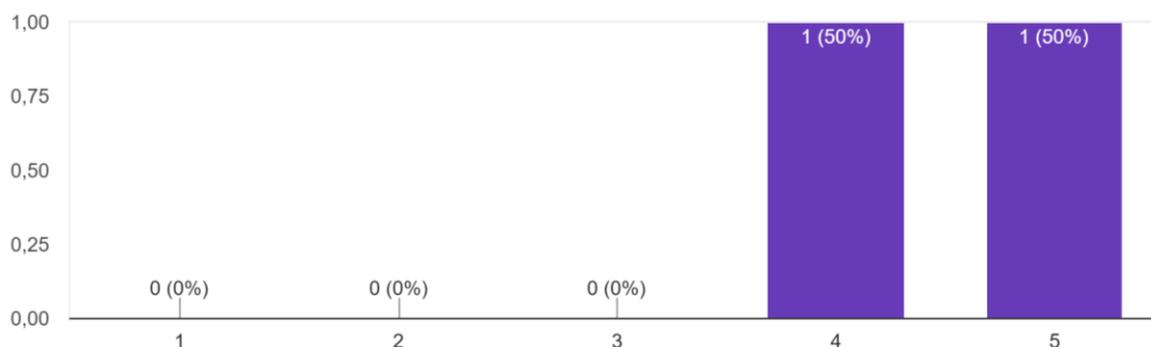
Fonte – Autora (2024).

A questão número 08, representada no **Gráfico 14**, aborda o quesito aplicabilidade. Segundo a CAPES, “entende-se que uma produção que possua uma alta aplicabilidade, apresentará uma abrangência elevada, ou que poderá ser potencialmente elevada, incluindo possibilidades de replicabilidade como produção técnica” (Brasil, 2019, p. 23). A fim de atestar a potencial abrangência da formação sob a perspectiva das participantes, perguntamos onde esta formação voltada para ensino de línguas na EPT a distância pode ser aplicada: 1) exclusivamente no IFPB-CACC; 2) no âmbito do IFPB; 3) no âmbito dos Institutos Federais; 4) em qualquer Escola Técnica que ofereça EPT a distância. Todas as respostas foram “em qualquer Escola Técnica que ofereça EPT a distância”, o que eleva abrangência da formação, podendo inclusive, através da formação de formadores, atingir o grau de replicabilidade.

Gráfico 15 – Questionário de validação – Pergunta 09

Em relação à interface da formação no MoodleLab, a ordem de foco (divisão em módulos, atividades numeradas em sequência) facilita a navegação.

2 respostas



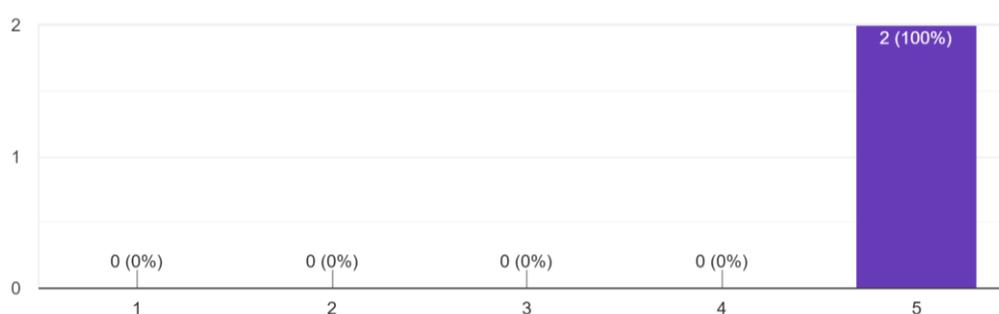
Fonte – Autora (2024).

As perguntas de 09 a 11 abordam estética e organização da formação ligadas à interface do MoodleLab. O **Gráfico 15**, avalia, em uma escala de 1 a 5, onde 1 significa ‘não facilita’ e 5 significa ‘facilita muito’, o fato de a formação estar dividida em módulos e ter as atividades numeradas em sequência. O resultado varia entre 4 e 5, o que demonstra que a formação foi considerada de fácil navegação pelas participantes.

Gráfico 16 – Questionário de validação – Pergunta 10

Em relação à interface da formação no MoodleLab, o layout é user-friendly (amigável), com textos escritos de forma clara e didática, próximo a uma conversação que gera empatia.

2 respostas



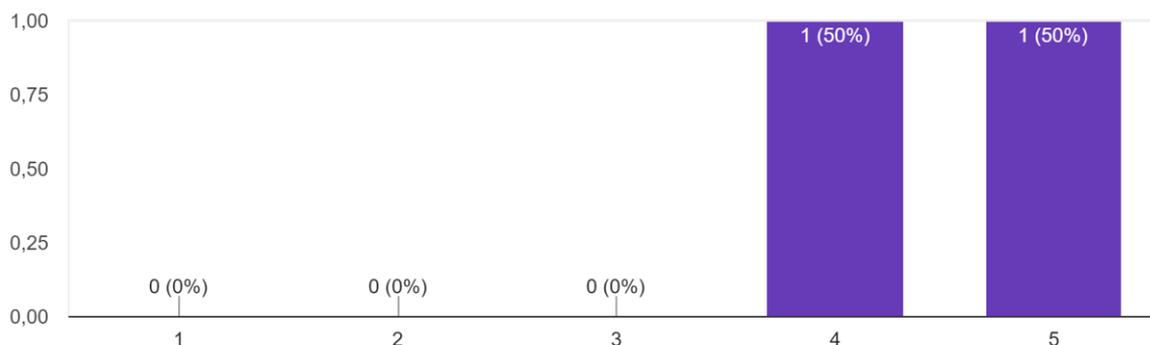
Fonte – Autora (2024).

Considerando o *layout*, perguntamos se este é *user-friendly* (amigável) e se apresenta textos escritos de forma clara e didática, próximo a uma conversação que gera empatia. De acordo com o **Gráfico 15**, 100% das respondentes consideraram o *layout* muito *user-friendly*.

Gráfico 17 – Questionário de validação – Pergunta 11

Em relação à interface da formação no MoodleLab, a navegação pelos módulos do curso acontece de forma intuitiva.

2 respostas



Fonte – Autora (2024).

Em relação ao grau de intuitividade ao navegar pelo curso, em uma escala de 1 a 5, em que 1 significa pouco intuitivo e 5 muito intuitivo, o **Gráfico 17** mostra como resultado uma interface muito intuitiva, classificado pelas respondentes entre 4 e 5 na escala.

Figura 40 – Questionário de validação – Pergunta 12

Ao final da formação, você gostaria de propor alguma sugestão? Você pode sugerir questões referentes a tempo, conteúdo, formato, tipos de atividades, ou qualquer outro aspecto que você sente necessidade em sua prática pedagógica na EaD e que não foi contemplado.

2 respostas

Gostaria de sugerir que essa formação fosse oferecida periodicamente a todos os professores que trabalham com EAD.

Esse curso foi, para mim, um estímulo para aprofundar mais na minha formação pedagógica, uma vez que a EAD desperta em nós, como profissionais, essa necessidade pela busca do conhecimento. Mais cursos como esse!

Fonte – Autora (2024).

Por fim, deixamos o espaço aberto para sugestões, conforme apresentado na **Figura 40**. O campo destinado às sugestões foi configurado como opcional, no entanto, ambas as respondentes fizeram considerações. De acordo com o explanado nas sugestões, as professoras acreditam ser necessária a formação continuada. Veja abaixo fala das professoras:

Gostaria de sugerir que essa formação fosse oferecida periodicamente a todos os professores que trabalham com EaD (P2, 2024).

Esse curso foi, para mim, um estímulo para aprofundar mais na minha formação pedagógica, uma vez que a EAD desperta em nós, como profissionais, essa necessidade pela busca do conhecimento. *Mais cursos como esse* (P3, 2024, grifo nosso).

Considerando que as duas professoras pertencem a mesma instituição, encontramos traços semelhantes nos discursos das duas sugestões apresentadas, classificado por Fairclough (2010) como característico de uma comunidade específica. Para o estudioso

é necessário ver a instituição ao mesmo tempo como facilitadora e inibidora da ação social (aqui, especificamente, interação verbal) dos seus integrantes: ela proporciona suporte para ação, sem o qual eles não poderiam agir, mas

dessa forma os força a agir dentro do modelo proporcionado (Fairclough, 2010, p. 41, tradução nossa).⁵⁸

Isto posto, de acordo com a ACD, as duas falas se encontram dentro do mesmo modelo, propõem que esse tipo de formação aconteça mais vezes. A fala da P2 fala em periodicidade, enquanto a fala da P3 fala em *necessidade pela busca do conhecimento*, ambos os pontos tocados pelas professoras remetem a formação continuada. De acordo com Tunes e Barreiro (2023, p. 28),

a formação continuada deve ir além das simples reflexões sobre a prática docente, argumenta-se que ela deve ser transformada em uma cultura institucional. Nesse contexto, é crucial investir em espaços de discussões contínuas, indo além de eventos esporádicos.

A existência de espaços propícios às discussões sobre formação docente, discutido anteriormente,

contribuem para a formação de um sujeito ativo e um professor reflexivo, uma vez que a convivência com outros professores proporciona uma formação mútua, onde se aprende e se ensina e se ensina e se aprende, dando lugar para uma docência compartilhada (Oliveira; Foerste, 2023, p. 19).

Por meio da análise das falas finais das professoras percebemos o potencial de construção desse espaço de reflexão em busca de aprendizado. Ao declarar a necessidade de formação contínua, as professoras se inserem na educação como processo permanente proposta por Freire (2022) fundamentada pela seguinte citação:

gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (Freire, 2022, p.52).

Ao reconhecerem-se como seres inacabados, as professoras apresentam motivação intrínseca, embora, tanto na entrevista quanto no percurso formativo, a P2 tenha apresentado resistência à modalidade a distância e não concluiu a formação.

⁵⁸ It is, (...) necessary to see the institution as simultaneously facilitating and constraining the social action (here, specifically, verbal interaction) of its members: it provides them with a frame for actions, without which they could not act, but it thereby constrains them to act within that frame.

O resultado do questionário de validação da formação *Práticas de oralidade no ensino de línguas a distância* mostra que as respondentes atingiram 100% de conhecimento no que se refere aos objetivos propostos (**Gráfico 10**), quais sejam: promover reflexões acerca dos processos de interatividade e de interação grupal; promover reflexão-ação no que se refere à construção de conhecimento colaborativo e produção de material; discutir possibilidades de produção de materiais que gerem interação e interatividade. Tais objetivos foram alcançados através da realização de atividades colaborativas, utilização de ferramentas digitais colaborativas e interativas, realização de atividades orais e práticas pedagógicas com foco na formação humana integral, conforme descrito no **Gráfico 10**.

Além de atingir o objetivo principal de construção de conhecimento, os resultados apresentam que o PE demonstrou clareza e didática (**Gráficos 8 a 12**), outrossim, a formação proporcionou mudanças no que se refere à prática docente aplicada ao ensino de línguas na EPT a distância (**Gráfico 13**) e apresentou potencial de aplicação em qualquer Escola Técnica que ofereça EPT a distância (**Gráfico 14**), o que amplia o grau de impacto e aplicabilidade causado pelo produto. Por fim, o curso possui uma interface *user-friendly* (**Gráficos 15 a 17**), podendo facilitar o acompanhamento por profissionais que não possuam intimidade com as NTDICs.

Recorrendo à reflexão realizada durante o processo de planejamento do PE, alguns desafios enfrentados, os quais relatamos a seguir, foram previstos:

- 1) Mudança de foco do objetivo principal da formação - promover a prática docente de processos de interação oral voltados para o ensino de línguas na EPT a distância, para desenvolver novas práticas docentes na EPT a distância por meio de tecnologias digitais – como solução incluímos um encontro síncrono inicial com intuito de esclarecer a proposta da formação;
- 2) Dificuldade das participantes em encontrar um horário em comum para realizarem as atividades colaborativas – criamos um grupo de *whatsapp* para mensagens instantâneas com intuito de facilitar a comunicação;
- 3) Dificuldade das participantes em seguir a ordem do curso devido às atividades estarem dependentes uma da outra, com base no conhecimento que elas relataram ter do AVA-Moodle – removemos o recurso de atividade com pré-requisito na primeira semana do curso;
- 4) Dificuldade das participantes em realizar atividades utilizando as NTDICs com base nos relatos das entrevistas – disponibilizamos exemplos e tutoriais na maioria das atividades;

- 5) Impossibilidade de realizar o curso no período definido – alocamos mais tempo, conforme estabelecido no TCLE;
- 6) Desistência – o projeto foi inicialmente pensado para 4 professoras, no entanto, uma delas não demonstrou interesse em participar, não respondeu ao TCLE. Por recomendação do CEP (ANEXO B) não houve insistência após a participante declarar desistência.

Por fim, o PE proposto por esta pesquisa visa proporcionar um espaço de formação docente continuada para EPT na EaD. Para Machado (2011, p. 694),

o desafio da formação de professores para a EPT manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra.

Essas necessidades postas por Machado (2011) estão relacionadas à formação humana integral do estudante (Ramos, 2014, p.84), cujo princípio se fundamenta na “integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos”. Além dos desafios da formação docente para a EPT, associamos ao PE, os desafios da formação docente para EaD, em especial, aos processos de interação voltados para o ensino de línguas. Esperamos assim, a partir deste produto educacional, contribuir para a formação dos professores de língua da EPT a distância, que atuam na modalidade e dos que pretendem atuar e desejam se preparar antecipadamente. A seguir, revisamos os objetivos propostos ao longo desta investigação e expomos nossas conquistas e frustrações. Nas considerações finais, refletimos sobre formação e a construção da cultura institucional, que reflete nos processos de formação de identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O questionamento inicial desta pesquisa, sobre como promover a comunicação no AVA visando desenvolver a formação integral através do ensino de línguas, foi movido por dois fatores: 1) o crescimento aligeirado da EaD; 2) a ausência de formação docente para o ensino da EaD, constatada na fase inicial da pesquisa bibliográfica.

Com base nestes aspectos e na experiência de prática docente na EaD da pesquisadora de mais de 10 anos, com destaque para experiência no CTGT EaD, caracterizado como EPT a distância, traçamos o principal objetivo da pesquisa: investigar os processos de interação oral referentes ao ensino de línguas no AVA do CTGT do IFPB-CACC. A importância desta investigação se justifica pelo fato do profissional guia de turismo necessitar, em sua prática profissional, do domínio da habilidade oral para executar atividades relacionadas às interações sociais, tanto com o público interno (fornecedores) quanto externo (turistas), podendo esta comunicação oral ser realizada em língua materna ou em língua estrangeira.

Como professora de língua inglesa, que atuou no CTGT EaD, a pesquisadora experienciou os desafios enfrentados pelos professores de línguas que atuam na EPT a distância, especialmente no que concerne a realização de atividades que visam promover o desempenho da habilidade oral, e, através desta vivência, e da constatação da ausência de formação docente na área, construiu o percurso para atingir nosso objetivo principal.

Iniciamos o processo com a análise do PPC do CTGT EaD e dos planos de ensino dos componentes curriculares voltados para o ensino de línguas. Constatamos que o PPC é construído de uma forma aberta, deixando espaço para práticas pedagógicas flexíveis, passíveis de serem adequadas ao contexto. A base do PPC é a formação humana integral, com destaque para o trabalho como princípio educativo, alicerce da EPT. Em se tratando dos planos de ensino, dentre os quatro analisados, apenas um deles teve o foco voltado para desenvolvimento da habilidade escrita e da leitura, os demais tiveram as ementas construídas em torno da construção da habilidade oral, no entanto não houve ênfase na relação entre prática social e formação humana. Isto posto, sugerimos um debate relacionado aos planos de ensino dos componentes curriculares propostos no CTGT EaD, quiçá a ‘re-construção’ destes planos de ensino de forma coletiva em um espaço criado para reflexão, que com a continuidade, este espaço de reflexão passe a ser cultura da instituição e se torne parte do processo de formação docente continuada.

Em um segundo momento, mediante permissão prévia das docentes voluntárias da pesquisa, por meio de aceite comprovado pelo TCLE enviado via *Google Forms*, visitamos as salas de aula do AVA-Moodle do CTGT, especificamente dos componentes curriculares

voltados para o ensino de línguas na EPT. O objetivo da investigação das salas de aula foi averiguar a presença de atividades que promovessem interação oral. Nesse aspecto, embora os planos de ensino analisados, a exceção do plano de ensino de Espanhol, enfatizem o desenvolvimento da habilidade oral, identificamos total ausência de interações orais. As atividades sugeridas requisitam produção escrita, o que corrobora com nossa hipótese de o CTGT EaD apresentar lacuna na formação do estudante no que concerne o desenvolvimento da habilidade de se comunicar oralmente. Durante a análise, surgiu outro ponto a considerar, a escassez de atividades colaborativas. Dois fatores ligados à lacuna na formação docente, constatada na fase de análise documental e na coleta de dados, realizada por meio de entrevistas descritas posteriormente.

Atividades colaborativas são essenciais para o desenvolvimento, pois é através das interações que as trocas de conhecimento acontecem. Por meio de ações colaborativas fomentamos também duas competências do Século XXI, a colaboração e a comunicação, ampliando as possibilidades de tornar o aprendizado mais significativo. Dessa forma, torna-se impraticável conceber um curso EaD no qual atividades colaborativas não sejam a essência. Isto posto, o PE desenvolvido para esta pesquisa foi dividido em cinco módulos, dentre os quais tivemos quatro atividades colaborativas, contemplando a competência ‘colaboração’, e quatro atividades individuais. As atividades individuais foram relatos de experiências, compartilhados em formato de mural digital, por meio do qual os participantes tinham a possibilidade de interagir de forma escrita através de comentários, contemplando assim a competência ‘comunicação’.

Embora o questionário de validação respondido pelas participantes da formação tenha apresentado respostas favoráveis no que diz respeito à clareza, didática, conhecimentos adquiridos, estética e organização, além do impacto causado na prática docente e do seu potencial de aplicabilidade, durante a aplicação da formação, as atividades colaborativas foram desafiadoras em relação à organização do tempo disponível das professoras para realizá-las.

Nesse ponto, sugerimos duas reflexões, a primeira voltando a ideia de formação continuada e da criação de uma cultura institucional na qual espaços colaborativos acontecem. A segunda reflexão parte do conceito de flexibilização, atrelado à autonomia e autoaprendizagem, que embora não signifique ‘aprender sozinho’ remete a um grau de independência maior, do que o proporcionado quando estamos condicionados ao tempo do outro para o cumprimento de uma tarefa.

Considerando o aspecto da flexibilização, esta formação pode ser reajustada para ser ofertada como um curso *on-line* gratuito e em grande escala – *Massive Open On-line Course*

(MOOC). Inclusivamente, os cursos MOOC são flexíveis, dispensam a necessidade de um mediador e permitem que os participantes trilhem seus próprios caminhos, desenhando seus itinerários com base nos conhecimentos adquiridos e compartilhados no AVA.

Dessa forma, atendemos aos requisitos necessários para promover a flexibilização da EaD, no entanto, nesse tipo de curso, não é possível utilizar a abordagem *estar junto virtual*, escolhida para realizar esta formação devido ao modelo que visa a promoção de interações entre professor e estudante e entre estudantes e por ser uma abordagem mais humanizada da EaD, na qual as interações aproximam os participantes e contribuem para a construção de conhecimento.

Em contrapartida, em um curso MOOC, a abordagem mais utilizada se aproxima da abordagem virtualização da escola tradicional, na qual o professor elabora o material e as atividades e torna-os disponíveis no AVA. Na maioria das vezes, as atividades são de correção automática, as que necessitam da correção do professor, recebem *feedback* com nota, sem redirecionamento do percurso formativo quando necessário. As interações acontecem através de fóruns entre os participantes, não incluindo o professor. Embora esta seja uma abordagem menos humanizada, quando comparada à abordagem *estar junto virtual*, é importante ressaltar que dependendo do contexto no qual estamos inseridos a abordagem adotada pode passar por adaptações com base na proposta pedagógica da formação, e adquirir traços mais humanizados sem descaracterizar o formato do curso MOOC.

Esta proposta envolve um desdobramento da pesquisa, com possibilidade de ampliar o público-alvo para professores de EPT na EaD, pertencentes a qualquer área. A criação de um curso MOOC implica também em um projeto de identidade visual, com possibilidade de criação de avatar, imagem em movimento, gravação de áudio, adaptação para Pessoas com Deficiência (PCDs), a exemplo de audiodescrição e Vlibras, enfim, utilização de recursos áudio visuais capazes de amenizar a ausência das interações sociais e construir conhecimento.

Por fim, antes de desenvolver o produto educacional, analisamos o processo de formação docente para EaD em duas investigações. A primeira por meio de análise documental e a segunda por meio de entrevistas individuais, via *Google Meet*. A análise documental, nos mostrou uma carência na formação inicial no que diz respeito à formação para EaD. Em relação aos resultados das entrevistas, constatamos que as professoras sentem necessidade de estar presencialmente com os estudantes, lacuna que está relacionada à falta de capacitação, mas que pode ser preenchida por meio da realização de interações professor/estudante(s), como as propostas na abordagem *estar junto virtual*. Houve relatos também da dificuldade em realizar atividades orais, também relacionada à lacuna na formação, mas que pode ser suprida com o conhecimento de tecnologias digitais favoráveis às práticas pedagógicas voltadas para EPT a

distância. Outro ponto abordado pelas professoras foi a dificuldade em encontrar material na internet, o que pode estar relacionado à falta de experiência com a modalidade.

Os dados coletados subsidiaram o planejamento do PE, que foi aprovado de acordo com o questionário de validação respondido pelas professoras participantes. No entanto, em reflexão sobre a formação docente continuada, propomos que a ideia de espaços de construção colaborativa, cada vez menos esporádicos, sejam instaurados na cultura das instituições, como política institucional do processo de formação continuada, tanto para os novos ingressantes, quanto para aqueles que já estão na instituição, e também como política educacional nos cursos de formação docente, como os de licenciatura. Ao apropriar-se dos processos de formação, o professor constrói uma identidade docente atrelada à identidade pessoal e assume a responsabilidade do seu desenvolvimento.

Em se tratando do teor desta pesquisa, os resultados encontrados têm potencial de planejamento de um produto educacional de alcance maior, tanto no que se refere ao público-alvo quanto aos conhecimentos abordados. Para tanto, faz-se necessário alocar uma carga horária mais extensa para o curso de formação docente, possibilitando que os conhecimentos sejam abordados de uma forma mais aprofundada.

Em relação ao público-alvo, este pode ser estendido a todos os professores da EPT a distância, independente do curso no qual atuam, visto que os dados do último Censo EaD mostram que a EPT a distância está em desenvolvimento e que os professores da EPT não estão preparados para atuarem na EaD.

Considerando os conhecimentos a serem abordados, através da aplicação do PE, percebemos a necessidade de um tempo maior dedicado às discussões relacionadas à formação humana integral. Ao planejar esta formação, consideramos que as participantes atuavam na EPT e eram inexperientes na EaD, no entanto, não foi investigada a formação para EPT das voluntárias. Portanto, surgiu a necessidade de um espaço para se discutir a importância do trabalho como princípio educativo e compreendê-lo como central à toda organização curricular, sem preocupação apenas com as práticas sociais propriamente ditas, levando em conta que a maioria dos professores da EPT, licenciados ou bacharéis, não passaram por formação docente para EPT.

Aliado às discussões relacionadas à formação humana integral, integra-se o aporte teórico principal do PE, a abordagem dialógica, cujos princípios se entrelaçam aos princípios que embasam a EPT e, portanto, apresentam características adequadas para fundamentar as práticas pedagógicas aplicadas à EPT a distância.

Outro ponto que merece mais tempo de dedicação são as ferramentas digitais aplicadas às práticas pedagógicas para EPT a distância, que podem ser mais exploradas. As ferramentas digitais pedagógicas são MMAs, consideradas essenciais para humanizar e integralizar o ensino como formação humana, além de facilitar a apropriação do conhecimento, colaboração, criatividade, pensamento crítico e comunicação, promovendo a integralização dos objetivos de aprendizagem, muitas vezes, até de forma lúdica.

Com relação ao PE, resultado desta pesquisa, reconhecemos este como validado e aprovado pelas participantes e respondentes do questionário de validação. Com adaptações nas instruções de algumas atividades, que fazem referência ao ensino de línguas, o PE pode ser aplicado para todos os professores que fazem parte do CTGT, objetivando contribuir para uma EaD que vise a formação integral do estudante, por meio da aplicação da abordagem dialógica e da promoção de interações sociais de modelo grupal, que corroborem com a construção de conhecimento colaborativo.

Por fim, com base neste estudo, esperamos enveredar para pesquisas que favoreçam a formação docente para Educação Profissional Técnica a Distância, visto que a modalidade a distância está crescendo nos Institutos Federais e que as pesquisas na área ainda são escassas. Acrescentamos ainda, a necessidade de realizar pesquisas que englobem metodologias aplicadas à EaD, que contemplem as inovações tecnológicas, que surgem de maneira cada dia mais célere.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. C. de O. Interação online e oralidade. *In*: MENEZES, V. L. (Org.) **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Minas Gerais: Editora UFMG, 2001, p. 146-170.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10. p. 83-92. 2011.

AMORIM SOUZA, F. R.; MAZEPA BALLÃO, C.; FOFONCA, E.; COLOMBO, I. M. Por correspondência e pela internet: história da educação profissional a distância no Brasil. **Boletim Técnico do Senac**, v. 44, n. 2, 31 ago. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EaD.Br**: Relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2022.

AUBERT, A. *et al.* **Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información**. 3. ed. Barcelona: Hipatia, 2010.

BASTOS, I; COSTA, L.; OLIVEIRA, W. Análise e Opinião: o uso do Blog como Ferramenta de Aprendizagem no Curso de Comunicação social da Universidade Federal do Maranhão. **REVISTA TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**. v. 18, Ed. Temática III, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/02/Art2-vol18-edi%C3%A7%C3%A3o-tematica-III-I-SNTDE-2016.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2024.

BELLONI, M. **Educação a distância**. 7ª ed. Campinas: Autores associados Ltda, 2015.

BIANCHI, S. Grupos interativos na educação de jovens e adultos: a mudança do meu olhar sobre o outro. Uma vivência na Emeb Arthur Natalino Deriggi. **Princípios**, 2016, p.770-768.

BRAMBILLA, A.; VANZELLA, E. Os guias de turismo da cidade de João Pessoa/PB: Uma pesquisa sobre o domínio de idiomas. **Tourism and Hospitality International Journal**, v. 3, n. 1, p. 12-29, set. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/ASUS/Downloads/dadospdf.com_os-guias-de-turismo-da-cidade-de-joao-pessoa-pb-uma-pesquisa-sobre-o-dominio-de-idiomas-.pdf . Acesso em: 2 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 27 out. 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 44, 24 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *strictu sensu*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 61, 24 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº1 de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.103-106, 29 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº1 de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.19, 06 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº1 de 6 de maio de 2022**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.234, 11 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021: Divulgação dos resultados**. Brasília, DF, 2022.

BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf> . Acesso em: 22 ago. de 2022.

CASTELLS, M; A sociedade em rede: do conhecimento à política. *In*: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Orgs.) **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Belém: Casa da Moeda, 2005. p. 17-30.

CAVALCANTE, E. S. **Atividades de produção oral em língua inglesa na EaD: um estudo na licenciatura a distância de Letras Inglês da Universidade Federal do Ceará**. 2015. 139f. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará. 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15746> . Acesso em: 15 jun. 2022.

CAVALCANTE, L. R.; SANTOS, S. M. L.; COSTA, L. M. L. O ensino de Línguas Estrangeiras nos cursos de Licenciatura em Letras à distância: oralidade em foco / The teaching of foreign languages in distance-education Languages and Literature undergraduate programs: orality in focus. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 91750–91766, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n11-546. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/20435>. Acesso em: 26 fev. 2024.

CHOMSKY, N. **Language, mind and politics**. Nova Iorque: Black Rose Books, 1988.

DADOS DOS ESTUDANTES MATRICULADOS. *In*: SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública. [IFRN/IFPB]. Disponível em: <https://suap.ifpb.edu.br/> Acesso em: 3 mai. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Regulamento Geral**. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Espírito Santo, IFES, 2018.

ESTIVALET, G.L.; HACK, J.R. Ensino da oralidade em Língua Estrangeira na EaD através de programas de comunicação síncrona. **Revista eletrônica de educação**, v. 8, p.164-181. 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/784/363>. Acesso em: 31 de mai. de 2022.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**. The critical study of language. 2nd ed. London: Pearson, 2010.

FIGUEIREDO, F. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola editorial, 2019.

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.

FLECHA, R. e PUIGVERT, L. El uso dialógico de las tecnologías en sociedades dialógicas: una propuesta de democratización de los medios. **Nómadas**. No. 21, p. 40-53, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117678004> . Acesso em: 22 de ago. de 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 72 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, R. Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1229. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 24 ago. 2022.

GÁNEM-GUTIÉRREZ, G.A. Collaborative Activity in the Digital World. In: LANTOLF, J.P. *et al.* (orgs.). **The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development**. New York: Routledge, 2018. p. 391- 408.

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

GÓMEZ, M.V. A transversalidade como abertura máxima para a didática e a formação contemporâneas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 48/3, p. 1-12, 25 jan. 2009.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Valumen I: Racionalidade de la acción. Madrid: Taurus, 2001.

HOLMBERG, B. **The feasibility of a theory of teaching for distance education and a proposed theory.** Hagen, Ziff, 1985.

IFPB. Reitoria. **Portaria 1979/2018 – REITORIA/IFPB de 20 de agosto de 2018.** João Pessoa, PB, 20 ago. 2018.

IFPB. Reitoria. **Portaria 251/2019 – REITORIA/IFPB de 05 de fevereiro de 2019.** João Pessoa, PB, 05 fev. 2019.

LEE, Z.; SOUSA, R.; BRITO, A. Código aberto: uma estratégia de mercado. **Revista Principia.** n. 7, p. 86-90, dez. 2008.

MACHADO, L. O desafio para formação de professores para EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade.** Campinas. v.32, n.116, jul.-set. 2011, p.689-704.

MORAN, J. M. Desafios da educação a distância no Brasil. IN: ARANTES, V.A. (Orgs.). **Educação a distância: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus Editorial, 2011. p. 46-84.

MORAN, J.M. Mudando a educação com metodologias ativas. IN: SOUZA, C.A.; MORALES, O.F. Orgs. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens.** V. II. Ponta Grossa: UEPB/PROEX, 2015. p. 15-33.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância.** [Texto originalmente publicado com o título Novos caminhos do ensino a distância, no Informe CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, out-dez. 1994, p. 1-3 e atualizado em 2002]. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf. Acesso em: 14 mai. 2021.

MOURA, A. *et al.* Formação docente para atuar na EaD: reflexões e proposta. **Em Rede: revista de educação a distância,** v.2, n.1, 2015.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MEAD, G.H. **Espírito, persona y sociedade:** Desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona: Paidós, 1973.

MEYER, A. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: conceitos e características. **Revista Kiri-Kirê.** v.1, n. 12, p. 190-208, 30 jun. 2022.

MILL, D. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. *In:* MILL, D.; PIMENTEL, N. Orgs. **Educação a distância: desafios contemporâneos.** São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 43-57.

MORSINK, P. TILE-SIG feature: the “digitally enhanced” zone of proximal development. *In:* **International Literacy Association.** Neward, 20 set. 2013. Disponível em: <https://www.literacyworldwide.org/blog/literacy-now/2013/09/20/tile-sig-feature-the-digitally-enhanced-zone-of-proximal-development>. Acesso em: 10 abr. 2023.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Novoa, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992. P. 15-34. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 10 out. 2022.

OLIVEIRA, A.; OUVENERY, J. Ensinar e aprender: uma prática gameficada. In: MEDEIROS, L.; FOLMER, I; LEITE, G. (Orgs.) **Educação no século XXI: tecnologia e ensino**. Santa Maria, Arco editores, 2020. *E-book*. Cap. 3, p. 29-44.

OLIVEIRA, J; FOERSTE, E. A formação docente no cenário da educação brasileira: traços históricos e desafios da contemporaneidade. **Revista Leia Escola**. v. 23, n.2, p. 25-42, ago. 2023.

PARAÍBA. Universidade Federal de Campina Grande. **Projeto de Curso: Licenciatura Plena em Letras. Habilitação: Língua Portuguesa. Modalidade: Educação a distância**. Língua Inglesa. João Pessoa, 2011.

PARAÍBA. Universidade Federal de Campina Grande. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa**. Cajazeiras, 2013.

PARAÍBA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa na modalidade a distância**. João Pessoa, PB, 2017.

PARAÍBA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Plano Pedagógico do Curso Técnico em Guia de Turismo na Modalidade EaD**. João Pessoa, PB, 2021.

PARAÍBA. Universidade Estadual da Paraíba. **Projeto Pedagógico de Curso de Letras Português Espanhol (Dupla habilitação)**. Modalidade a distância. Campina Grande, 2013.

PESCE, M. K. DE; RICHTER VOIGT, J. M.; ROCHA ZABBOT GARCIA, B. Abordagem qualitativa em pesquisas educacionais: uma perspectiva sócio-histórica. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 26-39, 21 abr. 2022.

RAMOS, M. **História e política da educação profissional**. 1 ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REIS, S.; BATTINI, O. Reflexões sobre aspectos da formação da professores a distância. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madrid, v. 17, n.2, p. 17-35. 2014.

RIZATTI, I. et. Al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: docência em ciências** [recurso eletrônico]. Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

ROCHA, S. **Docência em EaD: Práticas pedagógicas do professor formador no curso de pedagogia UAB/UECE**. 2018. 132f. Tese. (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Universidade Estadual do Ceará. 2018. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_SILVIANE-DA-SILVA-ROCHA.pdf. Acesso em: 1 mar. 2014.

SANTOS, D. S. de A. dos. **Atuação docente em tempos de cibercultura: reflexões sobre ferramentas virtuais e ensino na modalidade EaD via Zoom**. 2021. 97f Dissertação. (Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba. 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/22563/1/D%c3%a9boraSandylaDeAra%c3%baixoDosSantos_Dissert.pdf . Acesso em: 10 ago. de 2022.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 16–36, 2009. DOI: 10.20396/etd.v10i2.975. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/975>. Acesso em: 1 fev. 2024.

SHABANI, K.; KHATIB, M.; EBADI, S. Vygotsky's zone of proximal development: instructional implications and teacher's professional development. **Canadian Center of Science and Education**.Canada, n.4, Dec. 2010.

SILVA, A.; MACHADO, A.; SILVA, M. Qualidade no processo de formação em EaD. *In*: SILVA, A. (org.) **Demandas para a Educação a Distância no século XXI**. Ponta Grossa: Atena, 2017.

SILVA, E. L. da. **O uso da língua espanhola na prestação de serviços de guias de turismo no estado de guias de turismo no estado do Ceará**. 2018. 124f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão de Negócios Turísticos). Centro de Estudos Sociais Aplicados. Universidade Estadual do Ceará. 2018. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85458>. Acesso em: 10 ago. 2022.

TUNES, E.; BARREIRO, C. Formação inicial e continuada de professores da educação profissional no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Leia Escola**, v.23, n.2, p. 25-42, ago. 2023.

VALE, L; FERREIRA. S. Da carta ao AVA: as tecnologias na construção de uma identidade na EAD. **Interfaces científicas educação**, v. 1, n. 1 p. 43-51, out. 2012.

VALENTE, J.A. Educação a distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. *IN*: ARANTES, V.A. Orgs. **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2011. p. 14-44.

VALENTE, J.A. D. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. *IN*: MILL, D.; PIMENTEL, N. Orgs. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 26-41.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A – Termo de anuência**TERMO DE ANUÊNCIA**

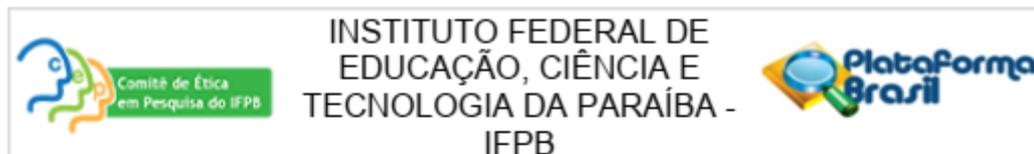
Eu, **MARCELO GARCIA DE OLIVEIRA**, Gestor do IFPB Campus Cabedelo Centro, declaro para os devidos fins que estou de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**O desenvolvimento da oralidade no ensino de línguas em contexto de educação profissional e tecnológica: uma proposta de interação oral no ambiente virtual de aprendizagem**”, que será desenvolvida pela mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT campus João Pessoa) **JAILMA FREIRE MARINHO**, sob a orientação da Prof. Dra. **GIRLENE MARQUES FORMIGA** do IFPB Campus João Pessoa e Coorientação da Prof. Dra. **JAMYLLÉ REBOUÇAS OUVENEY** do IFPB Campus Cabedelo. Declaro ainda, que a pesquisadora terá o apoio desta instituição.

Cabedelo, 07 de outubro de 2022.

 Marcelo Garcia de Oliveira
Diretor Substituto-IFPB/CACC
Portaria 1329/2020-IFPB

Marcelo Garcia de Oliveira
Diretor substituto

ANEXO B – Parecer de aprovação do projeto de pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO ORAL NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Pesquisador: JAILMA FREIRE MARINHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67247922.7.0000.5185

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.004.159

Apresentação do Projeto:

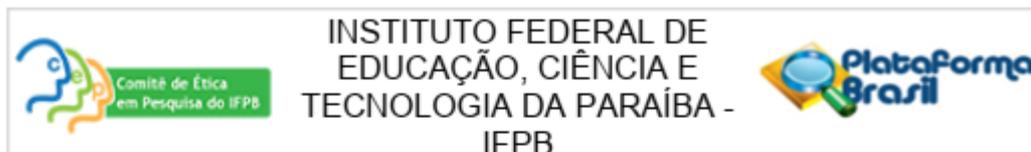
O presente estudo tem o objetivo de desenvolver uma capacitação docente sobre os processos de interação oral voltados para o ensino de línguas on-line no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Moodle-Lab - do Instituto Federal de Educação – Campus Avançado Cabedelo Centro (IFPBCACC). A proposta parte do princípio de que as metodologias de ensino utilizadas na sala de aula presencial são diferentes das utilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e de que a formação docente é primordialmente voltada para o ensino presencial. Destarte, as pesquisadoras propõem uma investigação da presença de interação oral no ensino de línguas EaD, tendo em vista que a interação oral ocupa um papel crucial no aprendizado de línguas. O resultado dessa pesquisa, que terá como instrumentos de coleta de dados entrevistas estruturadas com docentes voluntárias, análise documental e observação direta do AVA, trará subsídios para a organização da capacitação docente proposta no início do estudo.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO:

Desenvolver uma capacitação docente sobre os processos de interação oral voltados para o ensino

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo
 Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3612-9725 Fax: (83)3612-9706 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.004.159

de línguas on-line, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle-Lab do Instituto Federal de Educação – Campus Avançado Cabedelo Centro.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS:

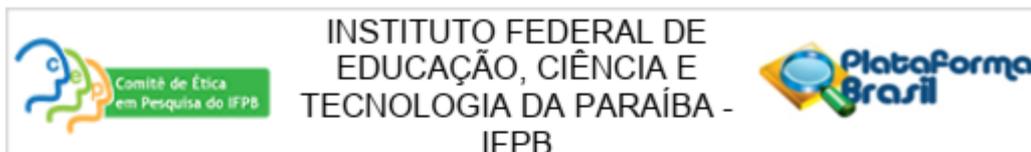
- Descrever as metodologias e práticas pedagógicas propostas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e os Planos de Ensino dos componentes curriculares de línguas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola do CTGT;
- Verificar a transição dos docentes do CTGT do IFPB - CACC quanto ao ensino da modalidade presencial para a modalidade a distância;
- Identificar as atividades que promovem interação oral nos componentes curriculares de línguas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola do curso supracitado, desenvolvidas no AVA;
- Aplicar uma capacitação com vistas ao desenvolvimento de atividades que promovem interação oral nos componentes curriculares de línguas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola com sua perspectiva avaliação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Este estudo apresenta riscos mínimos, que pode ser a divulgação indesejada de áudio e imagem durante as entrevistas gravadas, mas nós garantimos que nem áudios e nem imagem serão divulgados, permanecendo ambos salvos com todos os protocolos de segurança necessários e preservando seu anonimato. Pode haver também risco de constrangimento durante a entrevista, porém o voluntário não é obrigado a responder todas as perguntas, caso não se sinta confortável. Você pode se sentir constrangido também com alguma atividade proposta no AVA, mas nós garantimos que não iremos revelar nomes, a observação das suas atividades no AVA será utilizada apenas como base para o desenvolvimento da capacitação. Outro potencial de risco pode ser a realização do curso, que poderá causar demandar tempo extra de dedicação, mas nós podemos alocar mais tempo, desde que não haja prejuízo para a pesquisa.

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo
 Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3612-9725 Fax: (83)3612-9708 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.004.159

BNEFÍCIOS:

O estudo beneficia o voluntário ao oferecer a oportunidade de participar de uma formação on-line que pode revitalizar as estratégias de ensino a distância, refletir sobre a sua prática docente, além de ter acesso a ferramentas digitais atualizadas para a sua prática docente. Ademais, os resultados da pesquisa fortalecem a produção de conhecimento teórico-prático sobre o ensino de línguas a distância.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Durante a coleta de dados será realizada a gravação da entrevista e posterior transcrição para análise. A identificação das atividades que promovem interação oral nos componentes curriculares de línguas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola desenvolvidas no AVA será avaliada através de checklist.

O Produto Educacional será analisado pelas docentes voluntárias através de questionário disponibilizado no Google forms. O questionário será elaborado após a conclusão da elaboração do produto educacional

Essa pesquisa será desenvolvida em conformidade com a resolução do CNS no 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

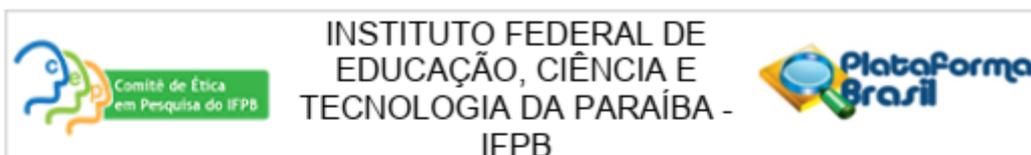
Estão presentes:

- 1) Folha de Rosto, assinada pelo Diretor-Geral do Campus João Pessoa;
- 2) Projeto detalhado, carecendo de ajustes; (reenviado com os ajustes realizados)
- 3) TCLE, carecendo de ajustes;(reenviado com os ajustes realizados)
- 4) Cronograma - adequado;
- 5) Orçamento - adequado;
- 6) Instrumento de coleta de dados - Roteiro de entrevista, carecendo de ajuste (reenvio com os ajustes realizados)
- 7) CHECKLIST

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após avaliação do parecer apresentado pelo relator que indica aprovação e em se tratando de

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo			
Bairro: Jaguaribe			CEP: 58.015-020
UF: PB	Município: JOAO PESSOA		
Telefone: (83)3612-9725	Fax: (83)3612-9708	E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br	



Continuação do Parecer: 6.004.159

resposta a pendências emitidas em parecer anterior, as quais foram sanadas, bem como no intuito de não atrasar o início da pesquisa, emito na condição de Coordenador o Parecer de Aprovado ao protocolo de pesquisa, pois este está em acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Informamos ao pesquisador responsável que observe as seguintes orientações:

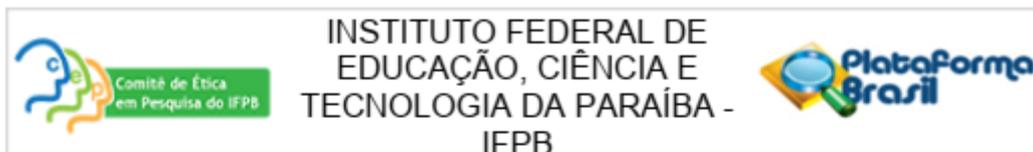
- 1- O participante da pesquisa tem o direito de desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; (Res. CNS 510/2016 – art. 9º - Item II).
- 2- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por parte do CEP que aprovou, aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano ao participante.
- 3- O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, quando for do tipo escrito, deve ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha. Em ambas as vias deverão constar o endereço e contato telefônico ou outro, dos responsáveis pela pesquisa e do CEP local e da CONEP, quando pertinente e uma das vias entregue ao participante da pesquisa.
- 4- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.
- 5- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.
- 6- Deve ser apresentado, ao CEP, Relatório Final até 31/04/2024.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2020562.pdf	03/04/2023 15:32:03		Aceito
Outros	Cartaresposta.pdf	03/04/2023 15:31:12	JAILMA FREIRE MARINHO	Aceito

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo
 Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3612-9725 Fax: (83)3612-9706 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.004.159

Outros	Questionario_entrevista_V3_3_abril_2023.pdf	03/04/2023 15:28:58	JAILMA FREIRE MARINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_V3_03_abril_2023.pdf	03/04/2023 15:26:21	JAILMA FREIRE MARINHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado_V3_3_abril_2023.pdf	03/04/2023 15:25:51	JAILMA FREIRE MARINHO	Aceito
Cronograma	Cronogramadeatividades.pdf	10/02/2023 15:13:22	JAILMA FREIRE MARINHO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	13/01/2023 10:32:26	JAILMA FREIRE MARINHO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	17/11/2022 21:06:52	JAILMA FREIRE MARINHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 14 de Abril de 2023

Assinado por:
DIEGO DA SILVA VALDEVINO
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 Fax: (83)3612-9706 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) professor(a)

Olá, tudo bem? Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “**O desenvolvimento da oralidade no ensino de línguas em contexto de educação profissional e tecnológica: uma proposta de interação oral no ambiente virtual de aprendizagem**”, que será desenvolvida pela mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT campus João Pessoa) **JAILMA FREIRE MARINHO**, sob a orientação da Prof. Dra. **GIRLENE MARQUES FORMIGA**, do IFPB Campus João Pessoa, e Coorientação da Prof. Dra. **JAMYLLÉ REBOUÇAS OUYERNEY**, do IFPB Campus Cabedelo.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em desenvolver uma capacitação docente sobre os processos de interação oral voltados para o ensino de línguas (português, inglês e espanhol) *on-line*, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Moodle do Instituto Federal de Educação – Campus Avançado Cabedelo Centro (IFPB-CACC). A capacitação tem o objetivo de melhorar a qualidade do ensino de línguas *on-line*, especialmente no que diz respeito à produção oral. O curso será realizado no formato *on-line* gratuito e em grande escala, conhecido como Massive Open Online Course (MOOC), tendo em vista que estes ambientes dispensam a necessidade de um mediador e permitem que os participantes trilhem seus próprios caminhos, desenhando seus itinerários com base nos conhecimentos adquiridos e compartilhados no AVA. A pesquisa será realizada no AVA do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFPB-CACC. É importante que você leia esse documento com atenção e, em caso de qualquer dúvida ou informação que não entenda, peça esclarecimentos ao pesquisador responsável pelo estudo.

Se você concordar, irá assinar este documento que é um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Neste sentido, solicitamos sua participação em uma entrevista que poderá ser feita no formato *on-line*, na plataforma Google Meet, caso sua residência seja em outra cidade ou distante do CACC, ou presencialmente. A entrevista será guardada e salva com os devidos protocolos de segurança, com acesso apenas das pesquisadoras. A pesquisadora precisa de acesso a sua sala virtual no AVA, em momentos assíncronos, para identificar os tipos de interação promovidos através das atividades propostas.

Você também vai realizar nossa capacitação, que será 100% a distância através do AVA Moodle-lab, com o objetivo de descrever a sua visão acerca do produto resultado da pesquisa.

Os resultados deste estudo serão compartilhados com você, em eventos da área de Educação, publicados em revistas científicas e usados como conclusão da dissertação de Mestrado do ProfEPT. Em caso de publicação dos resultados, bem como durante toda pesquisa, seu nome não será revelado.

Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária. Caso decida não participar mais, ou a qualquer momento desistir, você não será prejudicado. Para participar deste estudo você não terá despesas, nem vantagem financeira.

Este estudo apresenta riscos mínimos, que podem ser: (i) a divulgação indesejada de áudio e imagem durante as entrevistas gravadas, porém as pesquisadoras garantem que nem seus áudios e nem sua imagem serão divulgados, permanecendo ambos salvos com todos os protocolos de segurança necessários e preservando seu anonimato; (ii) risco de constrangimento durante a entrevista, porém você não é obrigado a responder as perguntas, caso não se sinta confortável, podendo solicitar que a entrevista prossiga para o próximo ponto; (iii) risco de constrangimento com alguma atividade proposta no AVA, porém as pesquisadoras garantem que não irão revelar seu nome, e que a observação das suas atividades no AVA será utilizada apenas como base para o desenvolvimento da capacitação; (iv) outro potencial de risco pode ser a demanda de tempo extra de dedicação durante a participação no curso, porém as pesquisadoras garantem que poderão alocar mais tempo, desde que não haja prejuízo para a pesquisa; (v) pode haver também a impossibilidade de participação no curso devido à falta de equipamento adequado ou de estrutura para realização das atividades, porém a instituição dispõe de espaço e equipamentos adequados que podem suprir as necessidades do docente; (vi) risco do não cumprimento de alguma atividade por falha na internet, nesse contexto, as pesquisadoras podem alocar tempo extra para que as atividades possam ser executadas. Caso haja qualquer dificuldade, você pode entrar em contato com as pesquisadoras.

O estudo beneficia você ao oferecer a oportunidade de participar de uma formação *on-line*, que pode revitalizar suas estratégias de ensino a distância, promover reflexão sobre a sua prática docente, além de oferecer acesso a ferramentas digitais atualizadas para a sua prática docente. Ademais, os resultados da pesquisa fortalecem a produção de conhecimento teórico-prático sobre o ensino de línguas a distância.

Este TCLE encontra-se disponível e arquivado no drive de pesquisa do projeto compartilhado apenas com as pesquisadoras responsáveis, bem como a gravação da entrevista, e ao preenchê-lo você também irá receber uma cópia em seu e-mail, assinada pela pesquisadora responsável. Caso hajam danos decorrentes dos riscos previstos, as pesquisadoras assumirão a responsabilidade pelos mesmos em conformidade com a resolução do CNS no 510-Abril/2016. As pesquisadoras estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que você considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

CONTATOS DAS PESQUISADORAS RESPONSÁVEIS

Informações sobre o presente estudo, entrar em contato com as pesquisadoras Girlene Marques Formiga (Orientadora), Janylle Rebouças Ouverney (Coorientadora) e/ou Jailma Freire Marinho (Orientanda).

Telefone: (83) 99131-3535 - **E-mail:** janylle@ifpb.edu.br

Telefone: (83) 99106-2461 - **E-mail:** girlene.formiga@ifpb.edu.br

Telefone: (83) 99921-9941 - **E-mail:** jailma.marinho@ifpb.edu.br

Endereço (Setor de Trabalho): IFPB Campus Cabedelo Centro, Rua Duque de Caxias, s/n - Centro

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP-IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se o/a senhor(a) desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-IFPB.

CONTATO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) DO IFPB

Outras dúvidas, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFPB

Endereço: João da Mata, 256 – Jaguaribe – João Pessoa – PB

Telefone: (83) 3612-9725 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br

Horário de atendimento: Segunda à sexta, das 12h às 18h.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar da pesquisa.

() sim

() não

Estou ciente de que receberei uma via desse documento.

() sim

() não

Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1ZTCZ8xn5EPYSUvFWc-eizx_oVW2N9quKM82-ofh3MHc/edit . Acesso em 03 Abr 2023.

APÊNDICE B – Questionário da entrevista com docentes voluntários

Roteiro da entrevista estruturada a ser aplicada com os docentes voluntários

Primeiramente a pesquisadora se apresenta e pergunta se pode gravar a entrevista. Diante do consentimento da gravação, esta é iniciada com a seguinte fala.

“Hoje é dia xx de xx de 2023, estamos realizando uma entrevista para coleta de dados da pesquisa de mestrado do ProfEPT intitulado **“O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO ORAL NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM”**. A pesquisa está sendo realizada pela mestranda Jailma Freire Marinho, orientada pela Prof. Dra Gírlene Formiga e Coorientada pela Prof. Dra Janylle Ouverney. A entrevistada é a docente voluntária xxx. A entrevista está sendo gravada e a gravação ficará disponibilizada no drive da pesquisa.

1. Primeiramente gostaria informar que, caso seja necessário fazer alguma citação na pesquisa e mencionar seu nome, manteremos sua identidade em sigilo. Diante disso, gostaria de perguntar qual nome você gostaria de adotar caso seja necessário.
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Há quanto tempo você atua como professor?
4. Há quanto tempo você atua no IFPB?
5. Em relação ao ensino de línguas a distância, qual a sua experiência?
6. Em relação a sua formação para o ensino a distância, como ocorreu esse processo?
7. Qual o seu posicionamento em relação ao ensino de línguas on-line?
8. Como você avalia suas atividades no AVA tendo em vista que os estudantes do CTGT precisam desenvolver a habilidade oral para se destacarem profissionalmente?

APÊNDICE C – Checklist para identificação de atividades com interação oral

Identifique as atividades propostas no AVA dos componentes curriculares de línguas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola, com base nos itens abaixo (cada a atividade deve ser identificada separadamente).

Componente curricular: _____

Semana: _____ (identificar o número da semana ou data)

Nome da atividade: _____

Modalidade da atividade

Síncrona Assíncrona

Tipo de atividade

Fórum Chat BigBlueButton Glossário Pesquisa Tarefa

Wiki Questionário Ferramenta externa

Atividade individual

Sim Não

Atividade escrita

Sim Não

Atividade de áudio

Sim Não

Atividade de gravação de voz

Sim Não

Atividade de gravação de vídeo

Sim Não

Atividade que sugere formação de grupos para execução da atividade

Sim Não

Atividade que propõe o uso das habilidades do século XXI

Sim Não

Atividade que faz uso de ferramentas externas (trazidas de fora do AVA)

Sim Não

Aula síncrona

Sim Não

APÊNDICE D – Questionário de validação

Questionário de validação – Práticas de oralidade no ensino de línguas

Seção 1

Finalizada a nossa formação on-line, você foi convidado(a) para responder a este questionário que corresponde à validação do produto educacional (PE), em conformidade com os objetivos do Programa de Pós-Graduação em foco. Convém esclarecer, desse modo, que **não** se trata de um questionário de verificação de aprendizagem envolvendo os conhecimentos abordados.

O objetivo do presente questionário é avaliar e validar o PE, cujo formato é um curso de formação profissional em EaD. Este PE é resultado da pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), intitulada "Ensino de línguas em contexto de Educação Profissional e Tecnológica: uma proposta de interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem", desenvolvida pela mestranda do ProfEPT campus João Pessoa **Jailma Freire Marinho**, sob a orientação da Prof. Dra. **Girleene Marques Formiga**, do IFPB Campus João Pessoa, e Coorientação da Prof. Dra. **Jamylle Rebouças Ouverney**, do IFPB Campus Cabedelo.

A capacitação - Práticas de oralidade no ensino de línguas a distância - tem o objetivo de proporcionar uma formação continuada para professores de língua que atuam na EPT a distância. O foco da capacitação é o desenvolvimento de práticas que incentivem a produção de atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem envolvendo a oralidade através do uso da abordagem dialógica aplicada à EPT.

A partir dos aspectos requeridos pela formação profissional, o questionário de validação foi dividido em seis seções, organizado da seguinte forma:

- Seção 1 - Boas-vindas!
- Seção 2 - Conteúdo da formação.
- Seção 3 - Reflexão sobre a formação.
- Seção 4 - Percepções sobre a formação.
- Seção 5 - Sugestões.
- Seção 6 – Agradecimento.

Ao final, você terá espaço para tecer um comentário abrangendo pontos que considera importante.

Obrigada!

E-mail *

Seção 2: Conteúdo da formação.

As perguntas contidas nesta seção são relacionadas ao conteúdo abordado durante o processo de formação no MoodleLab.

1. Em relação à clareza da informação, como você classifica o conteúdo da formação?

	1	2	3	4	5	
Difícil compreensão.	<input type="radio"/>	Fácil compreensão.				

2. Assinale, na relação abaixo, os processos de interação que você considera aplicar em sua prática pedagógica na modalidade a distância.

<input type="checkbox"/>	Aula síncrona com aplicação de grupos de apoio.
<input type="checkbox"/>	Atividade em grupo através de aplicativo colaborativo (Coggle, Canva,...)
<input type="checkbox"/>	Atividade colaborativa através de postagens individuais com comentários de grupo (fóruns, murais digitais...)
<input type="checkbox"/>	Atividade de criação de áudio/vídeo colaborativo.

Seção 3: Reflexão sobre a formação.

As perguntas contidas nesta seção são referentes a construção de conhecimento ao final da formação.

3. Ao final da formação eu adquiri conhecimentos sobre:

<input type="checkbox"/>	Atividades colaborativas na EaD.
<input type="checkbox"/>	Ferramentas colaborativas na EaD.
<input type="checkbox"/>	Atividades orais na EaD.
<input type="checkbox"/>	Novas ferramentas digitais.
<input type="checkbox"/>	Novas ferramentas interativas.
<input type="checkbox"/>	Prática pedagógica voltada para formação humana.

4. Ao final da formação eu conheci as ferramentas:

<input type="checkbox"/>	BBB com novas funcionalidades (sala de apoio, enquete...).
<input type="checkbox"/>	Padlet.
<input type="checkbox"/>	Padlet com novas funcionalidade (upload de fotos e vídeos).
<input type="checkbox"/>	Mapa mental colaborativo.
<input type="checkbox"/>	Canva.
<input type="checkbox"/>	Canva como ferramenta colaborativa.
<input type="checkbox"/>	Wordwall (atividade de relacionar alternativas).
<input type="checkbox"/>	Playposit (atividade de vídeo interativa).

5. Eu consegui realizar todas as atividades da formação.

- Sim.
 Não.

6. Caso tenha deixado de realizar alguma atividade, qual o principal motivo?

Seção 4: Percepções sobre a formação.

As perguntas contidas nesta seção são referentes a sua percepção acerca da formação.

7. Esta formação proporciona mudança na prática docente no que se referente ao ensino de línguas na EPT a distância.

	1	2	3	4	5	
Quase nenhum mudança.	<input type="radio"/>	Muita mudança.				

8. Esta formação voltada para o ensino de línguas na EPT a distância pode ser aplicada...

- exclusivamente no IFPB-CACC.
 no âmbito do IFPB.
 no âmbito dos Institutos Federais.
 em qualquer Escola Técnica que ofereça EPT a distância.

9. Em relação a interface da formação no MoodleLab, a ordem de foco (divisão em módulos, atividades numeradas em sequência) facilita a navegação.

	1	2	3	4	5	
Não facilita.	<input type="radio"/>	Facilita muito.				

10. Em relação à interface da formação no MoodleLab, o layout é user-friendly (amigável), com textos escritos de forma clara e didática, próximo a uma conversação que gera empatia.

	1	2	3	4	5	
Pouco user-friendly.	<input type="radio"/>	Muito user-friendly.				

11. Em relação à interface da formação no MoodleLab, a navegação pelos módulos do curso acontece de forma intuitiva.

	1	2	3	4	5	
Pouco intuitiva.	<input type="radio"/>	Muito intuitiva.				

Seção 5: Sugestões.

12. Ao final da formação, qual sugestões você teria para aprimorar a proposta? Você pode sugerir questões referentes a tempo, conteúdo, formato, tipos de atividades, ou qualquer outro aspecto que você sente necessidade em sua prática pedagógica na EaD e que não foi contemplado.

Seção 6: Agradecimento.

Você chegou ao final do questionário. Agradecemos a sua participação na pesquisa. Esperamos que esta formação contribua para sua prática docente continuada e que você caminhe para alcançar novos desafios profissionais!

APÊNDICE E – Questionário de avaliação da oficina**Avaliação da Oficina 4oCNEAD | 2023**

Agradecemos desde já a sua participação e os minutos dedicados para avaliar a oficina.

1. Você participou de qual oficina?

- On-line - 22 de novembro de 2023.
 Presencial - 22 de novembro de 2023

2. Você é professor?

- Sim.
 Não.

3. Se respondeu afirmativamente à pergunta anterior, qual a sua área de atuação?

4. O que você achou da oficina?

- Regular.
 Boa.
 Excelente.

5. Qual a sua maior dificuldade durante a formação?

- Excesso de informações.
 Conexão com a Internet.
 Abordagem.
 Pouco detalhamento.
 Equipamento.
 Não houve dificuldade.

6. Qual aplicativo e/ou estratégia você pode/vai utilizar?

- Mentimeter.
 Wordwall.
 FOFA.
 Padlet.
 Mapa da empatia.
 Caneta + papel + telefone.
 Canvas de planejamento.
 Playposit.
 Canva (imagem com gravação).

7. Após participar da oficina, como a abordagem dialógica o desenvolvimento das suas atividades orais na EaD?

8. Você tem alguma sugestão(ões)? Qual(is)?

Obrigada mais uma vez e boa semana!

Jailma Freire Marinho, Janylle Rebouças Ouverney

APÊNDICE F – Transcrição da entrevista da professora 1

Entrevistada: Professora de inglês

Data: 07 de setembro de 2023

Local: Plataforma Google Meet

Legenda: Professora 1 (P1) – Pesquisadora (P)

P: Então, vamos lá. Qual a sua formação acadêmica, P1?

P1: Eu sou formada em letras inglês.

P: Certo. E há quanto tempo você atua como professora?

P1: 10 anos.

P: E há quanto tempo você atuou como professora de línguas?

P1: 10 anos.

P: Como professor de línguas na educação a distância, há quanto tempo?

P1: Essa é a minha primeira experiência, realmente. Sim, aí já faz. Então, um ano vai fazer um ano, né, em outubro.

P: Certo, é há quanto tempo você atua no IF?

P1: Vai fazer um ano, em outubro, eu iniciei em outubro de 2022.

P: Em relação ao ensino de línguas a distância é qual a sua experiência até agora?

P1: Além do IF, eu fiz, cheguei a fazer um curso de monitor, de monitoria à distância, no IFPB de Jaguaribe, a distância, também. Mas era um curso. Eu acredito que de 60 horas, mais ou menos sobre como mediar uma turma EaD. Mas ainda, fazem alguns, muitos anos.

P: Em relação à formação para o ensino a distância? Como ocorreu esse processo para você?

P1: Em que sentido? A formação? Para o ensino a distância. Se eu tive no meu curso?

P: Quando você fez o seu curso ou antes de iniciar no IF, que você disse que é sua única experiência como professora.

P1: Então no meu curso eu não me recordo de haver menção à EaD assim, de maneira prática de como lidar com EaD. Como lidar com o sistema com alunos no curso de letras inglês. E a minha única, assim, único norte seria esse curso que eu fiz no IFPB, de monitoria.

P: Certo, e qual seu posicionamento em relação ao ensino de línguas *on-line*?

P1: Minha opinião é, eu tenho achado difícil. Tenho achado bem difícil trabalhar com o ensino EaD, é. Eu sinto que existe uma barreira a mais para os alunos se abrirem. É e realmente estarem. Estranho dizer estarem presentes no curso, né? Mas. Eu acho que a flexibilidade que a EaD de traz acaba é distanciando um pouco eles de estar lá toda semana de participar. Tem sido um desafio, realmente.

P: Como ocorre o seu processo de criação de atividades voltadas para o ensino profissional, no formato à distância?

P1: Então eu pego muito do ensino presencial e aí eu vou adaptando para, é obviamente que no ensino presencial, digamos, eu faço slides, eu preciso ter slides bem mais detalhados para o

ensino a distância, para que eles consigam ver de uma maneira mais independente, né? Sem exatamente a minha presença lá toda semana dando uma aula. A gente tem aulas síncronas, mas é muito material que eu faço o upload, eles vão fazer a leitura por si mesmo. Então é muito adaptando, vendo o que é que eles vão conseguir fazer sozinhos, colocando muitas observações. Eu acho difícil até achar recursos. Assim se você pesquisa. Aula a distância, você não consegue, você consegue aula particular, você consegue dar uma conversação, mas você não consegue, inglês para EaD. Não, não é fácil encontrar na internet recursos voltados para isso.

P: Entendi. Em relação às suas atividades no ambiente virtual, como você avalia as suas próprias atividades, tendo em vista que os estudantes do curso que você leciona, o técnico em guia de turismo precisam desenvolver a habilidade oral para se destacarem como profissional.

P1: Então, sempre que eu dou aula síncronas, eu peço que eles interajam, mas tem vários obstáculos aí. Primeiro que nem todos entram. Eu tenho uma quantidade bem reduzida e uma turma de não sei, 50 alunos entram 10 ou menos, então é uma quantidade bem reduzida de pessoas. Segundo que nem todos se sentem à vontade de abrir o microfone e estar lá, apesar de que eu, assim, peço, pessoal, vamos participar. Mas nem todos se sentem confortáveis. Então, tem sido difícil desenvolver essa habilidade oral, especialmente por isso, porque eu não tenho a oportunidade de estar com eles e os ouvir.

P: Bom, é isso. Nossa entrevista já está concluída. Eu vou parar a gravação.

APÊNDICE G – Transcrição da entrevista da professora 2

Entrevistada: Professora de espanhol

Data: 22 de setembro de 2023

Local: Plataforma Google Meet

Legenda: Professora 1 (P2) – Pesquisadora (P)

P: Então iniciemos as perguntas. Primeiro, qual a sua formação acadêmica?

P2: Eu sou graduada e licenciada pela Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro e tenho um mestrado em linguística e suas aplicações pela universidade de Vigo, na Espanha.

P: Hum, legal, e a sua graduação é em letras?

P2: Em letras dupla habilitação, português e espanhol.

P: Certo, é há quanto tempo você atua como professora?

P2: Desde 2000. E um vão. 22, né? 22 anos.

P: Certo. E esse período é o mesmo período de atuação como professora de línguas.

P2: Sim, sim, sim, sim. Porque assim. Posso explicar, porque antes de eu terminar a graduação, eu dava aula informalmente de português para estrangeiro. E depois, antes de terminar a graduação também, eu já comecei. Dar aula de espanhol, né?.

P: Aham, entendi. É há quanto tempo você atua como professora de línguas na EaD?

P2: Na EAD? É assim porque eu trabalho, é intermitente. Meu trabalho na EAD não é contínuo, sabe? Mas o início assim, quando começou. Desde que eu comecei no IF, em 2014.

P: Ah tá, que foi quando? Certo, já tem quase 10 anos.

P2: Eu comecei a ter contato com ele com essa modalidade, né?

P: Uhum, uhum. Já tem quase 10 anos.

P2: Já já. Uhum.

P: Em relação ao ensino de línguas a distância, que é o objeto da pesquisa, qual é a sua experiência? Especificamente, línguas a distância.

P2: Minha experiência é, primeiro, é assim, eu tive uma experiência como coordenadora, mas não era professora, era coordenadora. Depois eu tive, assim, os convites de trabalhar colaborando em outros *campi* como professora de espanhol. Mas assim, você quer, você perguntou o tempo, né?

P: É. Na verdade, a sua experiência no caso é como professora de espanhol.

P2: Ou português, né? Ou português. Agora, agora mesmo é faz 3 anos que eu que eu, que eu colaboro continuamente com dois *campi*, o *campus* de Cabedelo e o *campus* de Areia como professora de espanhol.

P: Certo, tem alguma experiência como professora de português na EaD?

P2: Tem também tem.

P: Certo, então as 2 línguas, né? Na EAD, é espanhol e português.

P2: Exatamente.

P: Certo. E aí, agora vamos falar sobre a formação é acadêmica relacionada ao ensino a distância. Como ocorreu esse processo pra você?

P2: Bom, já há muitos anos, quando eu comecei como coordenadora, eu fui professora formadora também. A gente teve que fazer um material. Nossa foi um projeto tão bonito e acabou que não deu certo, mas tudo bem, então eu fiz uma formação lá em João Pessoa, no IF, mas primeiro uma formação de como foi conhecendo o Moodle, né? E depois foi um bom tempo fazendo material para colocar no curso de espanhol a distância.

P: Sim. Entendi. Qual o seu posicionamento em relação ao ensino de línguas online? Qual a sua opinião?

P2: Olha meu posicionamento, assim não gosto. Eu dou aula porque tem essa modalidade, o instituto oferece e eu sou professora, eu tenho que dar. Mas realmente, eu não gosto, eu gosto é do cara a cara do contato, né? De ir à sala de aula. De olhar para os alunos e da interação, né?

P: Entendi, e o seu processo de criação de atividades. As atividades, elas são EPT, é ensino profissional no formato a distância. Como é esse processo para você de fazer essa criação?

P2: Olha, eu utilizo vários materiais, né? Nunca, nunca é um material completamente meu, porque eu sempre lanço mão. Tem primeiro, pouco tempo, a gente tem pouco tempo, né? Uso materiais é de livros de sites tudo, muito site para o Federer eu adoro sites, profedeELE. Ele é muito, muito didático, muito, muito, como é que eu posso falar? Muito sedutor, né? Os alunos gostam. É muito dinâmico, então eu uso bastante, entendeu?

P: Legal. E em relação agora ao curso de guia de turismo, certo? Como você avalia as suas atividades no ambiente virtual de aprendizagem, tendo em vista que esses estudantes de guia de turismo, eles precisam desenvolver habilidade oral para se destacar profissionalmente. Como funciona?

P2: Olha essa parte de oralidade zero. Uhum. Mas nem é um pouquinho, é zero.

P: Sim, uhum.

P2: Primeiro, porque eles, ele não interatua comigo. Eu fico à disposição, mas eles não me procuram para nada, nem para perguntar nada. Na oferta anterior, eles participavam mais, entrando na sala vendo material, né? Porque a gente tem como ver, né? Mas agora a gente fez uma reoferta. Tudo bem que só são 4 alunos na reoferta, sim, mas olha, faz o quê? A gente já está em 9 semanas.

P: Sim, sim.

P2: Só uma que acessou.

P: Aham, entendi.

P2: As outras, acessaram, acho que uma vez só.

P: Hum, Hum.

P2: E eu já coloquei 2 tarefas, 2 questionários valendo ponto, coloco mensagem, oi, gente, tem mensagem, já tem questionário, já tem tarefa, olhem lá, deem uma passadinha.

P: mas não a devolutiva, né?

P2: Agora, diferente, não, não, mas é você está falando curso de língua, né, porque eu dou aula também na especialização. Na especialização tem muita interação, viu?

P: Sim. Aí essa interação, ela, ela é escrita ou oral? A da especialização.

P2: Escrita e oral, só que como é especialização, não é pedido a fala em espanhol. É outra coisa, né? Na realidade é outra.

P: É, não é língua, né? Lá, né? Entendi, entendi, entendi.

P2: Não é língua, exatamente.

P: Bom, P2 São apenas essas perguntas, você já respondeu todas. Eu vou encerrar a gravação.

APÊNDICE H – Transcrição da entrevista da professora 3

Entrevistada: Professora de português

Data: 22 de setembro de 2023

Local: Plataforma Google Meet

Legenda: Professora 1 (P3) – Pesquisadora (P)

P: É, vamos lá. Nossa primeira pergunta é sobre sua formação acadêmica, qual a sua formação acadêmica?

P3: Então eu sou formada em letras, tem essa questão da habilitação em letras, língua portuguesa. Especialização em EaD pela Universidade de Brasília, que é um ensino a distância, Educação a Distância. Na época, eu era tutora presencial. E mestrado em linguística, na linha de pesquisa de linguística histórica e doutorado também linguística, pela UFPB? Dentro dessa linha de pesquisa, oralidade e práticas culturais.

P: E há quanto tempo você atua como professora?

P3: Tenho 24 anos de sala de aula. Foi em 99, trilhando aí as várias modalidades do ensino, desde a educação infantil, fundamental e médio.

P: Certo? E como professora de língua, né? No caso de língua portuguesa, qual período?

P3: É então de língua portuguesa, em... olha as datas aí, os períodos. Em 98, é 98, eu passei em letras, né? E aí em 99 eu já estava em sala de aula pra lecionar língua portuguesa. Então eu fazia o curso noturno e já tinha um contrato no estado para ensinar língua portuguesa. Então eu acho que tem aí desde 99, o ensino de língua portuguesa.

P: Bastante experiência com o ensino de línguas. Em relação à educação a distância, né? Você até comentou aí que tem uma especialização, em educação a distância. Há quanto tempo você atua como professora de educação a distância?

P3: Na verdade, eu passei esse período. Eu creio que de 2007, foi quando lançou EaD no Brasil, acho que foi, eu creio que tenha sido no Brasil assim, 2007, se eu não estou enganada, e aí chegaram nos polos, né, a necessidade dos tutores presenciais. Algo que hoje eu acho que nem existe mais, o tutor presencial nos Campus. Mas lá na minha cidade, em Itabaiana, houve essa necessidade. E aí eu trabalhava como tutora presencial, que era justamente para dar suporte, fazer essa mediação com a instituição, né? A gente aplicava prova, preparava a turma para a chegada dos professores, quando eles tinham os encontros das aulas que sempre tinha, né? Aulas presenciais sempre tem. Na verdade, é uma necessidade. E também para a época, o tutor presencial representava um ponto importante porque os alunos ainda não tinham essa, como eu posso dizer? Eles não tinham autonomia. A palavra é essa, para lidar com o computador, com as atividades. E aí a gente meio que mediava isso. Envio de arquivo, tira dúvida, interpreta aquela atividade que muitas vezes ficava incógnita, ficava algo meio oculto, eles não compreendiam bem, então a gente fazia meio que essa mediação. Então minha experiência com EaD foi nesse período. E aí eu não sei até quando a gente ficou lá. Eu fiquei com 2007, eu acho que nós passamos uns 7 anos. E aí depois teve uma crise e começou assim, não houve essa demanda, a necessidade também das prefeituras em oferecer esse suporte. Era, na época, eu percebi que havia muita despesa para manter o campus, e aí eu não sei se foi só em relação às prefeituras ou também a própria crise que foi instaurada, acho que foi assim passar um tempo aí sem oferecer, e aí os alunos que foram terminando esses cursos, eles já não estava tendo mais

renovação de vestibular para entrada desses alunos. Minha experiência é como tutora presencial e há pouco tempo agora, né, nós retomamos, eu estou com o exercício provisório no IFPB, e aí estou tendo mais uma experiência, só que agora como professora. Como professora de EaD, E aí, o que eu posso dizer, a minha experiência como professora, é desafiador, porque antes eu era, a gente estava ali como mediadora, né? E agora a gente tem uma, além da demanda das atividades presenciais, a gente também precisa oferecer esse suporte, então a minha experiência ainda é muito pequena em relação à isso. Eu digo que eu preciso de muito mais formação para dominar a plataforma, enfim, tudo o que rege, a EaD, né, eu acho que a gente precisa de uma formação continuada, isso eu tenho isso em mente, porque pelas minhas dificuldades, né, enquanto professora, eu sinto essa necessidade.

P: Entendi. É você está aqui no IFPB cooperando, né? mas há quanto tempo você atua no IFPB?

P3: Então, na verdade, no instituto federal. Eu estou desde 2018. Foi quando eu passei no concurso em Alagoas, eu sou do IFAL, então no instituto eu estou desde 2018. E aí, vim pra cá tem uns 3 anos, que eu estou no IFPB.

P: É, você já me respondeu essa pergunta, né? Em relação ao ensino de línguas a distância, qual a sua experiência? Gostaria de acrescentar alguma coisa?

P3: Sim, em relação à questão de línguas, né? Quando a gente pensa no ensino de línguas, a gente precisa também ter essa abordagem. É em relação às experiências e avaliação escrita e oral, né? E em relação à essa dinâmica, nós ficamos muito limitados, porque as avaliações são basicamente escritas, né? As atividades são atividades de envio, participação em fóruns. E aí eu confesso que avaliações, de cunho oral pra valorizar e reconhecer a oralidade, eu não tenho, eu não fiz, eu não, nunca fiz atividades de nesse perfil.

P: Certo. Você falou também um pouco sobre a sua formação, né? No ensino a distância, esse processo de você, no caso como professora, certo? Como é que ocorreu essa sua formação para o ensino a distância como professora?

P3: Então quando eu cheguei aqui no IF peguei a pandemia, né? E já peguei pandemia e é tanto presencial, principalmente presencial, a gente teve uma formação, uma formação para lidar com essa nova, o novo perfil de ensino, né? E aí tivemos essa formação continuada. Após isso, chega também disciplinas para a gente atuar na educação a distância. Então a formação que nós tivemos basicamente foi adequada, adaptada, né? para o presencial e o ensino a distância. É, creio que no campus depois tivemos encontros e reuniões, para tirar dúvidas e realmente tentar ensinar porque eu estava no processo de aprendizagem mesmo, né? Para lidar com a plataforma para lidar com as ferramentas. E aí houve alguns encontros no *campus*. Para que pudesse sanar aí essas dúvidas. Mas lembrando que eu ainda tiro muita dúvida. Em relação a isso, ainda aperreio muita gente lá no *campus*.

P: Qual o seu posicionamento em relação assim de línguas *on-line*?

P3: Eu defendo, eu defendo o ensino *on-line*, né? De maneira que há os percalços, há os problemas, mas há algo muito positivo também, né? Quando a gente tem a necessidade de um aluno que estuda fora, um aluno que trabalha. E oferecer essa oportunidade é democrático, isso é uma ação democrática. E quanto ao ensino de línguas, é básico. Também é necessário, até porque dentro das grades curriculares e das ofertas dos cursos, a língua portuguesa, o ensino de línguas também é fundamental, é meio que inerente. Então, eu acredito que deve acompanhar sim e ser necessário nos cursos. Tendo em vista que o aluno EaD, assim como presencial, ele também lida com essa com essa grade curricular, com essas necessidades, né? Em relação ao ensino de línguas. Respondi, respondi?

P: Sim. Está respondendo tudo? Sobre o seu processo de criar as atividades, né? O seu processo de criação de atividades para o ensino a distância, voltado para EPT. Então são atividades do ensino profissional no ensino a distância. Como é esse seu processo?

P3: É também é desafiador, porque, tipo, a gente, tem que utilizar muita a da criatividade, né? Para tentar adequar esses conteúdos às atividades que eles precisam e que vai ser útil, que façam refletir na área de atuação deles, né? Então, estou trabalhando linguagem verbal e não verbal, e aí para o guia de turismo, a gente vem tentar adequar como que eu vou trabalhar isso? Então vamos, vamos pegar capas de revistas turísticas e pedir para fazer essa análise das capas, observando o verbal e o não verbal. Enfim, são atividades que a gente tem que parar mesmo, parar pra tentar planejar e fazer pesquisa, busca na internet para tentar ver meios, né? Estratégias que possam aí fazer com que esse aluno compreenda o conteúdo mais dentro de uma abordagem mais próxima daquilo da área de atuação deles. Também não é fácil, né? A gente está aqui. Eu digo que a gente tem essa carga horária. É muito dinâmica nossa, porque a gente lida com o ensino integral e o profissionalizante que tem um perfil totalmente diferente. A linguagem é outra. O conteúdo são basicamente os mesmos, mas aí a adequação desses conteúdos é que está aí o desafio, né, realmente é o nosso desafio é esse.

P: Certo. Em relação às suas atividades, as que você produz pro Ava, tendo em vista que os estudantes de guia de turismo, precisam desenvolver a habilidade oral para se destacar profissionalmente, como você faz essa avaliação? Você já mencionou um pouco sobre isso, né? Sobre a questão oral, então sabendo que eles precisam desenvolver a oralidade para atuar profissionalmente, como é que você avalia hoje suas atividades?

P3: Na verdade, eu tive uma experiência com seminários, né? E aí lancei algumas temáticas. Eles se dividiram em equipes e fizemos a cada encontro, 2 equipes faziam as apresentações. Essa foi a única experiência de avaliação oral, que tenho. É a partir de seminários.

P: Pronto é isso. Eu vou parar a gravação, já encerraram as perguntas.