

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO

GREICI LENIR REGINATTO CAÑETE

DESAFIOS NA REGIONALIZAÇÃO EM CASA QUANTO À FORMAÇÃO DE
DOCENTES DE LÍNGUAS ADICIONAIS, UM ESTUDO DE CASO NO MERCOSUL:
Para Integrar Necessitamos de Professores (Web) 2.0?

São Leopoldo

2018

GREICI LENIR REGINATTO CAÑETE

DESAFIOS NA REGIONALIZAÇÃO EM CASA QUANTO À FORMAÇÃO DE
DOCENTES DE LÍNGUAS ADICIONAIS, UM ESTUDO DE CASO NO MERCOSUL:

Para Integrar Necessitamos de Professores (Web) 2.0?

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Linguística Aplicada, pelo Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Área de concentração: Linguagem, tecnologia e interação.

Linha de pesquisa: Linguagem e práticas escolares

Orientadora: Prof. Dra. Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2018

C221d Cañete, Greici Lenir Reginatto.
Desafios na regionalização em casa quanto à formação de docentes de línguas adicionais, um estudo de caso no Mercosul: para integrar necessitamos de professores (Web) 2.0? / por Greici Lenir Reginatto Cañete. -- São Leopoldo, 2018.

331 f.: il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2018.

Área de concentração: Linguagem, tecnologia e interação.

Linha de pesquisa: Linguagem e práticas escolares.

Orientação: Prof^a. Dr^a Dorotea Frank Kersch, Escola da Indústria Criativa.

1.Linguística aplicada. 2.Ensino superior – Finalidades e objetivos. 3.Ensino superior – Países do Mercosul – Cooperação internacional. 4.Professores de línguas – Formação. 5.Política linguística. 6.Análise de interação na educação. I.Kersch, Dorotea Frank. II.Título.

CDU 81'33

371.13:81'33

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

GREICI LENIR REGINATTO CAÑETE

**"DESAFIOS NA REGIONALIZAÇÃO EM CASA QUANTO À FORMAÇÃO
DOCENTE DE LÍNGUAS ADICIONAIS NO MERCOSUL: PARA INTEGRAR
NECESSITAMOS DE PROFESSORES (WEB) 2.0?"**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 23 DE MARÇO DE 2018

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. BEATRIZ GABBIANI - UDELAR
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. LÍVIA MÁRCIA TIBA RÁDIS BAPTISTA - UFBA
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**



PROF. DR. CAIO CÉSAR COSTA RIBEIRO MIRA - UNISINOS



PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS

Dedico

Ao meu pai Júlio César Cañete Díaz *in memoriam*.
A minha filha Amanda, sua paciência, seu carinho e
companheirismo.
Aos participantes deste estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À bolsa da CAPES/PROSSUP que tornou o acesso ao curso do doutorado possível.

À bolsa da CAPES que me concedeu quatro meses de Programa Doutorado Sanduíche no Exterior, cujo estágio foi muito proveitoso para o desenvolvimento desta tese.

À minha orientadora, a Prof. Dra., Dorotea Kersch, pelo seu carinho e paciência ao longo desta caminhada, seis anos juntas desde o mestrado, me dando ânimo para prosseguir com este estudo. Para mim, muitas vezes, foi difícil acreditar que conseguiria concretizar devido às reviravoltas em função das instituições e participantes desta pesquisa, da desistência de alguns participantes, e da ausência de respostas de outros. Enfim, muitas vezes, tivemos que (re)alinhar os objetivos desta pesquisa, começando pela desilusão de não poder dar continuidade ao estudo das escolas de fronteira, iniciado no mestrado, a quem ia dirigido um estudo de regionalização, aproximação e integração por meio das TICS. Desejo que sigamos muitos anos mais juntas em algum projeto complexo e difícil, porque como pesquisadoras amamos os desafios e as investigações quase impossíveis.

À Prof. Dra. Beatriz Gabbiani, por me receber no doutorado sanduíche, sempre muito carinhosa e disponível para qualquer dúvida minha. A pragmática nunca foi fácil pra mim.

À Universidad de la República e ao Instituto de Linguística porque me senti acolhida como em uma segunda casa.

À coordenação do PPGLA, Dra. Cátia Fronza, por atender às minhas solicitações e pelo seu carinho.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa, especialmente à Nirse Bauermann, pela paciência com tantas reviravoltas e acréscimos de participante: foi de enlouquecer a todos nós.

Às professoras Dra. Ana Maria Stahl Zilles, Prof. Dra Beatriz Gabbiani, Prof. Dra. Lívia Marcia Tiba Radis Baptista, pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos demais professores e colegas das disciplinas do doutorado da UNISINOS pela contribuição ao meu crescimento pessoal e acadêmico e pelos momentos de desconcentração e alegria.

À secretaria do PPGLA, Valéria e Vanessa, além das demais meninas, pela paciência e por serem sempre muito solícitas.

Aos parentes, amigos, colegas professores e alunos que sempre perguntaram pelo

doutorado e me cumprimentavam com “Quando terminas a tese?”.

Ao professor. Germán Canali (UDELAR), pelas conversas, dicas e pelo estágio que me ofereceu na sua disciplina voltada à Linguística Aplicada durante meu sanduíche, e seus alunos muito atentos e interessados em ler, em português, textos da nossa Linguística Aplicada.

À minha amiga Ana Paula Becker pelas dicas de inglês e tradução.

Aos participantes desta pesquisa, docentes e alunos, que merecem todo o meu respeito e consideração, por terem contribuído da melhor forma que podiam fazê-lo.

Chego até aqui pelo meu esforço, perseverança e meu gosto pela temática da integração e de ainda acreditar no MERCOSUL, o qual move minha curiosidade de pesquisadora e muitas vezes me faz pensar que minha tarefa é árdua e não vai me levar a frutos concretos. Ainda assim, acredito que os contextos mais complexos são merecedores de estudo, e a nossa integração regional pela educação precisa dessas contribuições.

RESUMO

A internacionalização é um assunto que está na pauta das universidades em tempos de globalização, forçando-as a adequarem os seus sistemas de ensino às exigências internacionais e ao diálogo inter ou multicultural. Isso, muitas vezes, afeta as culturas acadêmicas nacionais e regionais e torna a educação um bem de mercado. (ALTBACH, REISBERG, RUBLEY, 2009). Para fazer frente aos impactos da globalização, existem esforços e políticas de regionalização - tornar regional - e formar blocos econômicos, políticos e culturais para lidar com a globalização. (FAJARDO, 2007). Uma das estratégias de internacionalização/regionalização das universidades tem sido a mobilidade acadêmica. No entanto, os intercâmbios requerem gastos para o deslocamento e permanência na IES de destino, bem como burocracia com vistos, matrículas, dentre outras providências que se fazem necessárias. Uma das possíveis alternativas para minimizar essas questões é fazer uso das TICs, criando e desenvolvendo disciplinas em ambientes virtuais, por meio das quais se possa construir um diálogo interinstitucional. Com a aproximação de disciplinas afins, o trabalho se daria online, com planejamento conjunto. O propósito é reunir turmas de diferentes países em que os alunos podem se conhecer, compartilhar e construir colaborativamente novos saberes. Com essa finalidade, nesta pesquisa criamos um projeto de Regionalização em Casa entre o curso de Letras de uma instituição de ensino superior do Brasil, uma da Argentina e outra do Uruguai, a fim de analisar como professores de cursos de formação de professores de línguas adicionais planejam e interagem com vistas ao intercâmbio de aprendizagem entre seus estudantes em três tentativas: uma por um grupo fechado do Facebook e as duas últimas usando a plataforma Moodle. Esta pesquisa tem como referencial teórico, a Internacionalização de Olson e Shoenberg (2007), a regionalização de Fajardo (2007), Krawczyk (2008) e *em casa* de Gonçalves (2009), as sociedades conectadas de Crook (2008), Zammit (2010) e Pontes (2011), as identidades de Hall (2005) e de Gee (2000). As comunidades de prática de Wenger (2001), as comunidades de prática (des) cortesias de Marlangeon (2004). A pesquisa é de natureza qualitativa e etnográfica virtual, segundo Hine (2004), sendo de cunho colaborativo segundo Desgagné (2007) e ancorando-se no Estudo de Caso de Stake (1999) e de André (2005). Tem como instrumentos de geração de dados os e-mails trocados entre as professoras participantes, a pesquisadora e sua orientadora para o planejamento das disciplinas, os diários de campo da pesquisadora e das professoras, bem como entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas ao final. A análise de dados baseia-se na Análise do Discurso Mediada pelo

Computador de Herring (2004), e foi realizada pelas unidades temáticas evidenciadas nos e-mails e no que foi recorrente nas entrevistas semiestruturadas. Os e-mails foram agrupados por Unidades Temáticas em que foram destacados os atos de fala mais significativos que foram analisados discursivamente segundo Briz (2012). Os resultados mostram que houve participação e cooperação entre o grupo de professoras, porém nem todas se engajavam com a tecnologia da mesma forma. Além disso, as identidades institucionais professores investigadores versus professores executores foram muito fortes. (GEE, 2000). Faltou, também, a identificação por parte dos professores com o Projeto, principalmente entre os estrangeiros, pois o viam apenas como uma tese de doutorado. Nas interações, ficou evidente que as hierarquias acadêmicas funcionam de formas diferentes de país a país. Acrescenta-se a isso que um intercâmbio como pensamos requer um engajamento com as TICs no sentido de compreender a forma de trabalho da Web 2.0., para que se possa regionalizar sem sair de casa.

Palavras-chave: Regionalização em Casa. Identidades institucionais. Comunidades de prática. (Des)cortesia.

ABSTRACT

The internationalization is a matter that is on the agenda of the universities in globalization times, forcing them to suit to their teaching system to the international requirements and to the inter and multicultural dialogue. This, many times, affects the national and regional academic cultures and makes the education to have a market value. (ALTBACH, REISBERG, RUBLEY, 2009). Handling with the globalization impacts, there are efforts and regionalization policies – make it regional and to form economic, political and cultural blocks to deal with the globalization. (FAJARDO, 2007). One of the internationalization and regionalization strategies of the universities has been the academic mobility. However, the exchange programs require spending to the displacement in the HEI of destination, as well as the bureaucracy with visa, registration among others necessary actions that are necessary. One of the possible alternatives to minimize these issues is to make use of the ICTs, creating and developing subjects in virtual environment, through it can be built an interinstitutional dialogue. As the related disciplines approach, the task would be online with a joint planning. The purpose is to join groups of different countries in order of them to know each other, share and build new knowledge in a whole planning. For that purpose, in this search it was created a regionalization at home project between the Spanish major higher level educational institute in Brazil, one from Argentina and other from Uruguay, in order to analyse how professors of teachers training course of additional languages plan and interact with the goal of learning exchange among its students in three attempts: one by a closed group of Facebook and the two last using the Moodle platform. This search has as theoretical reference the internationalization of Olson and Shoenberg (2017), the regionalization of Fajardo (2007), Krawczyk (2008) and at home of Gonçalves (2009), the connected societies of Crook (2008), Zammit (2010) and Pontes (2011), the identities of Hall (2005) and the Gee (2000), the communities of practice of Wenger (2001), the (im)politiness communities of practice of Marlangeon (2004). The search is of qualitative nature and virtual ethnographic, according to Hine (2004), being of cooperative aspect according to Desgagné (2007) anchoring in the study of the case of Stake (1999) and André (2005). It has as data generation instruments the emails exchanged among the participant professors, the researcher and its *guidance counselor* the subjects planning, the researcher and teachers fields diaries, as well as semi structured interviews that were done in the end. The data analysis is based on the Computer-mediated

discourse of Herring (2004) and it was done by the themed units showed in the emails and in what was recurrent in the semi structured interviews.

The emails were put together by themed units in what were highlighted the speech acts more meaningful that were analysed according to Briz (2012). The results show that there was participation and cooperation among the professors group, however, not all of them got involved with the technology the same way. Besides, the institutional identities, researcher professors versus executors professors ones were very strong. There was also a lack of identification by part of them with the project, mainly among the foreigners because they saw it only as a doctoral thesis. During the interactions, it was clear that the academic hierarchies work in different forms from country to country. It is added to it that an exchange program as we thought requires an involvement with the ICTs in the sense of understanding the way of web's work 2.0 to make it possible to regionalize without going home.

Key words: Regionalization at home. Institutional identities. Communities of practice. (Im) politeness.

RESUMEN

La internacionalización es un tema que está en pauta en las universidades en tiempos de globalización, obligándolas a ajustar sus sistemas de educacionales a las exigencias internacionales y al diálogo inter o multicultural. Ello, muchas veces, afecta las culturas académicas nacionales y regionales y convierte la educación en un bien de mercado. (ALTBACH, REISBERG, RUBLEY, 2009). Para hacer frente a los impactos de la globalización, existen esfuerzos y políticas de regionalización - hacer regional - y formar bloques económicos, políticos y culturales para lidiar con la globalización. (FAJARDO,2007). Una de las estrategias de internacionalización/regionalización de las universidades ha sido la movilidad académica. Sin embargo, los intercambios requieren gastos para el desplazamiento y permanencia en la IES de destino, así como la burocracia con visas, matrículas, entre otros trámites que son necesarios. Una de las posibles alternativas para minimizar esas cuestiones es el uso de las TICs, creando y desarrollando asignaturas en ambientes virtuales, por medio de las cuales se pueda construir un diálogo interinstitucional. Con el acercamiento de asignaturas afines, el trabajo se daría en línea, con la planificación en conjunto. El propósito es reunir los grupos de diferentes países en los que los alumnos puedan conocerse, compartir y construir colaborativamente nuevos saberes. Con esa finalidad, para esta investigación creamos un proyecto de Regionalización en Casa entre el curso de Letras de una institución de Enseñanza Superior de Brasil, una de Argentina y otra de Uruguay, a fin de analizar cómo profesores de cursos de formación docente en lenguas extranjeras o segundas planifican, interactúan con vistas al intercambio de aprendizaje entre sus estudiantes en tres intentos: uno por un grupo cerrado del Facebook y los dos últimos con el uso de la plataforma Moodle. Esta investigación tiene como referencial teórico, la Internacionalización de Olson y Shoenberg (2007), la regionalización de Fajardo (2007), Krawczyk (2008) y *em casa* de Gonçalves (2009), las sociedades conectadas de Crook (2008), Zammit (2010) y Pontes (2011), las identidades de Hall (2005) y de Gee (2000), las comunidades de práctica de Wenger (2001), las comunidades de práctica (des)corteses de Marlangeon (2004). La investigación es de naturaleza cualitativa y etnográfica virtual, según Hine (2004), siendo de cuño colaborativo según Desgagné (2007) y con anclaje en el Estudio de Caso de Stake (1999) y de André (2005). Tiene como instrumentos de relieve de datos los correos electrónicos intercambiados entre las profesoras participantes, la investigadora y su tutora para la planificación de las disciplinas, los diarios de campo de la investigadora y de las profesoras, incluso las entrevistas semiestructuradas, que fueron realizadas al final. El análisis de datos se basa en el

Análisis del Discurso Mediado por la Computadora de Herring (2004), y fue realizado por las unidades temáticas evidenciadas en los mails y en lo que fue recurrente en las entrevistas semiestructuradas. Los mails fueron agrupados por Unidades Temáticas en los que se destacaron los actos de habla más significativos que fueron analizados discursivamente según Briz (2012). Los resultados muestran que hubo participación y cooperación entre el grupo de profesoras, no obstante, no todas se involucraban con la tecnología de la misma forma. Además, las identidades institucionales: profesores investigadores *versus* profesores ejecutores se vieron muy fuertes. (GEE, 2000). Faltó, también, la identificación por parte de los profesores con el Proyecto, principalmente entre los extranjeros, ya que lo veían solamente como una tesis de doctorado. En las interacciones, se evidenciaron que las jerarquías académicas funcionan de formas distintas de país a país. Se agrega a ello, que un intercambio como lo planteamos requiere que los participantes se involucren con las TICs en el sentido de comprender la forma de trabajo de la Web 2.0. para que se pueda regionalizar sin salir de casa.

Palabras clave: Regionalización en Casa. Identidades institucionales. Comunidades de práctica. (Des)cortesía.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Diferença e relação entre globalização e internacionalização	31
Figura 2- Entendimento e resumo da autora sobre Altbach e Knight, 2006.	33
Figura 3- Grupo fechado do facebook	80
Figura 4- Meio de acesso dos docentes e alunos estrangeiros ao Moodle institucional da IES brasileira	90
Figura 5 - Os acessos ao Moodle documentados na própria plataforma	93
Figura 6 - A pesquisa colaborativa	95
Figura 7 - Como delineamos nosso Estudo de Caso com base a André (2005).....	101
Figura 8 - Identidades e o par global e local	104
Figura 9 - Estrutura da comunidade de prática - A dualidade de participação e coisificação.....	106
Figura 10- Relação e função entre os membros de uma comunidade de prática	109
Figura 11- Comunidade de fala < comunidade discursiva < comunidade de prática	112
Figura 12 - Atos de fala (des)cortesia	121
Figura 13- As possíveis hierarquias acadêmicas brasileiras e argentinas.....	208
Figura 14- Observação do dia 15/07/2017	238
Figura 15- Possíveis conclusões sobre o que aconteceu aqui nas três etapas	262

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Características de uma comunidade virtual e como verificá-la pelos discursos online.....	118
Quadro 2- Técnica de amostra de dados	119
Quadro 3- Relação das categorias de Herring (2004) com a análise de atos de fala de Briz (2012) no entendimento da autora.	123
Quadro 4- Identificação dos dados - Diários de Campo	125
Quadro 5- Objetivos específicos e instrumentos de geração de dados.....	126
Quadro 6 - Unidade Temática: Surge uma proposta. De quem veio? Como foi feita?..	134
Quadro 7- Unidade Temática: A primeira confusão: o que a pesquisadora queria, o que a orientadora entendia e o que os participantes entenderam.....	140
Quadro 8 - Unidade Temática: Para aproximar virtualmente precisamos ter disciplinas do mundo acadêmico físico.	144
Quadro 9- Unidade Temática: Para Regionalizar em Casa é preciso ter um ambiente virtual.....	148
Quadro 10- Unidade Temática: A professora participante brasileira "fala" (planeja) sozinha	155
Quadro 11- Unidade Temática: Ainda não começamos. Os nervos começam a ficar à flor de pele (1).....	161
Quadro 12- Unidade Temática: Ainda não começamos. Os nervos começam a ficar à flor de pele (2).....	166
Quadro 13- Unidade Temática: Sem disciplina, sem professora colaboradora	174
Quadro 14- Unidade Temática: É preciso saber usar as ferramentas e os meios virtuais, mas também saber participar da cultura online.	189
Quadro 15- Unidade Temática: quem dá a última palavra para negociar e entrar em acordo com as atividades	201
Quadro 16 - Unidade Temática: Nova equipe: novos participantes, mas a velha hierarquia.....	215
Quadro 17- Unidade Temática: Quem participou uma vez, quer continuar e interrompe o evento	220
Quadro 18- Unidade Temática: Outra professora investigadora que no fundo não quer deixar de participar	224
Quadro 19- Unidade Temática: os problemas técnicos.....	227

Quadro 20- Unidade Temática: Voltamos à velha parceria, nossa disciplina e alguns alunos de lá.....	231
Quadro 21- Unidade Temática: A equipe técnica ocupa o centro das atenções: os alunos não sabiam usar o Moodle ou não entendiam como usar o nosso Moodle ...	236
Quadro 22- Unidade Temática: Quem não é visto online não é lembrado	240
Quadro 23- Como eu me vi a mim mesma e ao outro naquele contexto?.....	242
Quadro 24 - Conclusões da 1ª etapa.....	264
Quadro 25- Conclusões sobre a 2ª etapa	265
Quadro 26- Conclusões da 3ª etapa.....	266

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	30
2.1 Internacionalização do Ensino Superior	30
2.1.1 Alguns Exemplos de Internacionalização no Brasil	38
2.1.2 O Projeto entre IES Brasileira– IES Argentina	40
2.1.3 Internacionalização <i>Versus</i> Regionalização	42
2.1.4 Internacionalização/Regionalização em Casa.....	46
2.1.5 Sociedades Conectadas.....	49
2.2 Política Linguística	53
2.2.1 Políticas Linguísticas para a Integração por Meio da Promoção das Línguas Adicionais no Brasil, na Argentina e no Uruguai	55
2.2.2 A Formação de Professores por Meio das Tecnologias da Informação e Comunicação no MERCOSUL	70
3 METODOLOGIA.....	75
3.1 A Natureza da Pesquisa	75
3.2 Contextualizando a Pesquisa na Primeira Etapa	76
3.2.1 Os Contextos Físicos da Primeira Etapa.....	76
3.2.2 Os Contextos Virtuais da Primeira Etapa	78
3.2.3 As Disciplinas da Primeira Etapa.....	81
3.2.4 Caracterizando os Participantes da Primeira Etapa	83
3.3 Contextualizando a Pesquisa na 2ª Etapa	84
3.3.1 Os Contextos Físicos da 2ª Etapa	84
3.3.2 As Disciplinas da 2ª Etapa	85
3.3.3 Os Contextos Virtuais da 2ª Etapa.....	87
3.3.4 Os Participantes da 2ª Etapa	88
3.4 Contextualizando a 3ª Etapa da Pesquisa	88
3.4.1 Os Contextos Físicos da 3ª Etapa	88
3.4.2 As Disciplinas da 3ª Etapa	89
3.4.3 Os Contextos Virtuais da 2ª Etapa.....	90
3.4.4 Os Participantes da 3ª Etapa	92
3.5 Cuidados Éticos	93
3.6 A Pesquisa Colaborativa como Delineadora de um Estudo Exploratório	94
3.7 Da Pesquisa Colaborativa ao Estudo de Caso.....	98

3.8 Metodologia de Análise de Dados	102
3.8.1 A Etnografia Virtual	102
3.8.2 Comunidades de Prática	104
3.8.3 Comunidade de Prática (Des)Cortesa.....	110
3.8.4 O Discurso Mediado pelo Computador	115
3.8.4.1 <i>Técnicas de Análise de Dados: A Pragmática Sociocultural da (Des)Cortesia Verbal</i>	121
3.8.4.2 <i>Instrumentos de Geração de Dados</i>	125
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	128
4.1 O que Está Acontecendo Aqui?	131
4.1.1 A 1ª Etapa - Estudo Exploratório - o Grupo no <i>Facebook</i> . Como Explicar, a Distância, pelo Computador, a Proposta de um Projeto Virtual?	131
4.1.2 Planejar a Distância Também Requer um Interlocutor Participativo	149
4.1.3 Bem Longe do Combinado, Longe de Desenhar uma Sequência de Atividades	203
4.1.4 A 2ª Etapa – O Ambiente Virtual É o Experimentando Moodle de um Início Promissor À Mesmice de Sempre.....	209
4.1.5 Retomando os Trabalhos, Surge, Enfim, uma Nova Liderança	211
4.1.6 Perdeu o Encanto: Negociação das Atividades Apesar das Novas Condições.....	221
4.1.7 A 3ª Etapa – O Moodle e o Pior dos Protagonismos.....	229
4.2 A (Auto)Avaliação das Participantes: Como Eu Me Vi a Mim Mesma e Ao Outro Naquele Contexto?	242
4.2.1 Como Eu e o Outro Vemos Meus Conhecimentos.....	242
4.2.2 Meu Papel Nessa Comunidade	247
4.2.3 A Interculturalidade: os Tempos São Diferentes	248
4.2.4 É Necessário (Re)Conhecer Ao Interlocutor	252
4.2.5 O Artefato de Mediação Dificultou Que os Protagonismos Fossem Evidenciados	255
4.2.6 Interculturalidade: As Concepções de Língua e Ensino de Língua São Diferentes, Mas Nem Todas Enxergamos Que Temos Algo a Aprender Com o Outro	257
5 CONCLUSÕES POSSÍVEIS	260
5.1 Em Suma, o Que Aconteceu Aqui?	261
5.2.A (Auto)Avaliação dos Participantes: Como Vi a Mim e Ao Outro Nesse Contexto?	267
5.3 Palavras Finais	268
REFERÊNCIAS	272

APÊNDICE A – AS TAREFAS E POSTAGENS DO GRUPO FECHADO DO FACEBOOK – DISCIPLINA INTERNACIONAL BRASIL/ ARGENTINA/URUGUAY	284
APÊNDICE B – ATAS DAS DUAS REUNIÕES POR SKYPE DA 2ª ETAPA DA PESQUISA. A UM PASSO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA	293
APÊNDICE C – A TAREFA DO FORO DO MOODLE DA IES BRASILEIRA– DISCIPLINA INTERNACIONAL	295
APÊNDICE D – PERGUNTAS DAS ENTEVISTAS SEMIESTRUTURADAS	296
APÊNDICE E – MODELO DE DIÁRIOS DE CAMPO	297
APÊNDICE F – PLANOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS COMPARTILHADAS	299
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	319
ANEXO B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	320

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa Desafios na Regionalização em Casa quanto à formação de docentes de línguas adicionais, um estudo de caso no MERCOSUL: para integrar necessitamos de professores (Web) 2.0? acha-se vinculada à linha de pesquisa Linguagem e práticas escolares, do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e tem, como pano de fundo, a constituição de uma comunidade de prática, que visava a fomentar a internacionalização de cursos de formação de professores seja de Instituições de Ensino Superior (IES), como na 1ª etapa deste estudo: IES argentina e IES brasileira, seja entre Institutos particulares de formação docente, como na 2ª etapa com um Instituto de formação argentino (Argentina) com a IES brasileira, e na 3ª etapa com um Instituto de formação uruguaio de Montevideo. Este intercâmbio virtual se deu a partir da tentativa de aproximação dos programas de ensino desses institutos, do planejamento em conjunto e da proposta de atividades *online* para promover o intercâmbio acadêmico a distância entre estudantes professores de línguas em formação inicial. Para tanto, tem como objetivo geral:

Analisar como professores de cursos de formação de professores de línguas adicionais planejam e interagem com vistas ao intercâmbio de aprendizagem entre seus estudantes em três tentativas de regionalização em casa.

E, como objetivos específicos:

- a) Analisar como são construídos e negociados os planejamentos entre os professores dos cursos de formação envolvidos para a interação entre as turmas em um ambiente virtual;
- b) Avaliar, segundo a visão dos professores, a experiência de realizar o intercâmbio de aprendizagem;
- c) Verificar como os professores se engajam com o uso das tecnologias e que identidades constroem em relação a esse engajamento (ou a falta dele);
- d) Verificar se o processo de negociação do planejamento do intercâmbio virtual, as identidades e papéis assumidos pelos professores colaboradores, nas três etapas deste estudo, constituíram-se em uma Comunidade de prática virtual.

Com a finalidade de atender aos objetivos citados acima, nossa pesquisa se alinha a uma visão da linguagem como prática social entre os indivíduos e construída sócio-historicamente, se caracteriza como Estudo de Caso, (STAKE, 1995, ANDRÉ, 2005) para compreender o que aconteceu ali, ainda que tenha iniciado como pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007), a qual tem como foco principal o conhecimento co-construído entre o

pesquisador e os professores em prática, e depois como Estudo de Caso. Como metodologia de análise de dados, utilizaremos a abordagem *Análise do Discurso Mediado pelo Computador* (HERRING, 2004), a qual se ocupa de analisar como os indivíduos interagem em ambiente virtual e como eles constituem uma comunidade nesse ambiente. E, para a microanálise dos dados gerados, usaremos o conceito de comunidade de prática (des)cortês de Marlangeon (2014).

Para contextualizar esta pesquisa de doutorado, primeiramente vamos discorrer sobre a breve e intensa história que antecede a escolha do tema e dos objetivos, a qual está relacionada às experiências pessoais, acadêmicas e profissionais desta pesquisadora. Primeiramente, está a justificativa interna, que parte do interesse da minha trajetória pessoal de estudar a formação docente em espanhol e português. Sendo filha de pais de diferentes nacionalidades (pai uruguaio e mãe brasileira), o português e o espanhol sempre fizeram parte do meu repertório para comunicação com diferentes membros familiares. Talvez, por essa vicissitude, hoje exerço a profissão de professora de espanhol como LA¹¹ (língua adicional, daqui em diante), e meu interesse por estudar as duas línguas e compreender os papéis que ambas desempenham para falantes que vivem em contextos de trocas culturais e identitárias, em especial no âmbito educacional. Foi esse motivo que me fez chegar ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos para cursar o meu mestrado através do contato com a professora Dra. Dorotea Frank Kersch, a qual havia estudado o bilinguismo português e espanhol no Uruguai em seu doutoramento.

Na ocasião, o tema de dissertação de mestrado foi o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, uma política linguística proposta pelo governo brasileiro para as escolas de fronteira. O estudo se focou nas cidades do Chuí/Chuy, essa pesquisa se propôs a dar voz aos envolvidos no Programa, através do estudo de representações, e, após uma longa análise dos desafios que impediam o sucesso da implementação do referido Programa, cheguei à conclusão de que era possível fazer os intercâmbios entre as turmas que participavam do **cruze** através de um ambiente virtual de aprendizagem.

Essa ideia foi tão motivadora que fez com que, juntamente com a orientadora, a professora Dra. Dorotea Frank Kersch, escrevêssemos um projeto de quarenta páginas, detalhando os passos a seguir para implementar uma comunidade colaborativa virtual de

¹ Usaremos a denominação de língua adicional em adição a outras, em virtude de considerar as línguas que o educando já tem em seu repertório, particularmente a língua portuguesa ou outra(s). (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127)

aprendizagem trabalhando com a pedagogia de projetos de aprendizagem, ancorada nos trabalhos e pressupostos teóricos de Cummins, Brown e Sayers (2007), a fim de fazer uma tentativa de intercâmbio intercultural para os alunos da fronteira. Esse trabalho foi submetido ao Concurso “20 anos do Mercosul Educacional” do Setor Educacional do Mercosul, (MERCOSUL, 2013), em junho de 2013. Entretanto, para a nossa decepção, o concurso foi anulado, porque não houve um número significativo de inscritos, e, portanto, não houve resultados.

A mesma ideia foi usada por esta pesquisadora para concorrer a uma vaga ao doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da IES brasileira, a mesma instituição do seu mestrado, com a finalidade de dar continuidade ao estudo das escolas de fronteira, tendo como pano de fundo a sua proposta de intercâmbio virtual. O projeto de pesquisa foi acolhido pela banca examinadora, e o ingresso no sonhado doutorado ocorreu em dezembro de 2013. Seguindo o calendário de tramitações para a realização da tese de doutorado, o referido projeto de pesquisa foi submetido à aprovação da ANEP/*Departamento de Segundas Lenguas (Administración Nacional de Educación Pública)* da República Oriental do Uruguai para a obtenção da autorização para proceder a pesquisa dentro das escolas públicas uruguaias (uma do Chuy, a mesma que foi pesquisada no mestrado, e outra em Rivera). Contudo, o projeto foi recusado pelo órgão citado em dezembro de 2014, com a justificativa de que não era necessário tal projeto de pesquisa, porque as escolas já contavam com o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, o qual tinha o mesmo propósito, a saber, o intercâmbio intercultural presencial e virtual, e, então, seria uma sobrecarga desnecessária aos professores. Salientamos que, antes mesmo de submeter o projeto à seleção do doutorado, nós, pesquisadora e orientadora, fomos às escolas do Chuí/Chuy devolver os dados do mestrado, e depois, a Rivera e Santana do Livramento para contatar pessoalmente as escolas e todas acolheram de maneira positiva a proposta. Além disso, as escolas brasileiras também assinaram as devidas cartas de anuência para submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS.

Assim, começamos² uma trajetória, muitas vezes difícil, que levou ao realinhamento dos objetivos desta pesquisa e dos participantes. Após a decepção com a decisão do *Departamento de Segundas Lenguas*, subordinada à ANEP, do Uruguai, tentou-se apresentar um projeto similar estabelecendo uma comunidade virtual de aprendizagem, agora no

² Devido à natureza do relato, intencionalmente, a pessoa do discurso oscilará entre primeira pessoa do singular, terceira pessoa e primeira pessoa do plural.

âmbito de formação docente, entre o *Instituto de Profesores Artigas*, do Uruguai e o curso de Letras de uma IES brasileira. Após alguns meses à espera de uma decisão, o mencionado projeto foi extraviado no *Instituto de Profesores Artigas*, e, não havendo mais tempo a perder, e pelo fato de preexistir um convênio de cooperação entre os cursos de Letras da IES brasileira escolhida e uma IES argentina, convidamos essa Instituição a fazer parte do nosso estudo. Após a aceitação da proposta pela IES argentina e IES brasileira, depois de obter a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, foram contatadas as professoras participantes deste estudo e foi alinhado quais as disciplinas que cada uma delas iria ministrar no segundo semestre de 2015. Os alunos dessas disciplinas participariam da plataforma virtual e ambas planejavam as atividades *online*. Foram essas, por parte da IES brasileira, a disciplina *Laboratório de Ensino de Língua Espanhola*, e pela IES argentina, *Seminario de Introducción a la Investigación*.

Infelizmente, ainda sem um desfecho feliz, a disciplina *Seminario de Introducción a la investigación* da IES argentina, não teve alunos matriculados, e, portanto, não ocorreu no período letivo pretendido a tempo da qualificação de doutorado. Entretanto, a professora titular dessa disciplina nos ofereceu dois alunos que já a haviam cursado, para participar como voluntários da nossa pesquisa. Não tivemos outra solução a não ser aceitar essa proposta. Logo, ficamos com os participantes que podiam colaborar. Em seguida, convidamos *Instituto de Formación Uruguayo* uma instituição de Ensino de Ensino Superior do Uruguai, que também oferece cursos livres de idiomas, para participar, acrescentando-nos mais participantes alunos e outra professora participante. A primeira etapa deste estudo de doutorado foi constituída com os professores participantes IES brasileira, IES argentina e Instituto de formação uruguayo, no período de junho a dezembro de 2015, elaborando uma disciplina internacional em uma comunidade fechada do Facebook como projeto piloto, a qual serviu à qualificação desta tese e como estudo exploratório para as etapas posteriores

A segunda etapa desta pesquisa se daria novamente com os participantes IES brasileira e IES argentina, mas com outras professoras da universidade argentina, pertencentes ao Departamento de Espanhol língua estrangeira. Em junho de 2016, começamos as reuniões por Skype para o planejamento da pretendida disciplina internacional dentro do “Experimentando Moodle” da IES brasileira, uma plataforma destinada aos cursos de extensão, que não requereria muitos trâmites de matrícula dos participantes. Entretanto, a professora da disciplina da IES argentina desistiu por motivos pessoais, e, logo após, sua orientadora (a responsável pela disciplina) também desistiu, nos justificando a nossa

vinculação com a professora da etapa anterior. Após, algumas negociações, a professora argentina nos ofereceu sua disciplina e participação por meio de um curso de formação de professores de inglês no Instituto de formação argentino. Não havendo mais tempo a esperar para poder cumprir com a 2ª etapa, aceitamos a proposta, e submetemos a inclusão de nova instituição participante ao Comitê de Ética em Pesquisa.

A terceira etapa aconteceu de março a julho de 2017 com os participantes IES brasileira e alunos do curso de Professorado em espanhol língua estrangeira do Instituto de formação uruguaio de Montevideú, os quais se inscreveram na nossa disciplina internacional voluntariamente. Não houve nessa etapa um planejamento metódico entre duas disciplinas afins, uma vez que as professoras já haviam planejado na etapa anterior, bastava executar. A nossa proposta aqui foi a de reaproveitar o comando de foro já publicado na etapa anterior o qual não havia sido respondido pelos alunos. Nesse sentido, foi uma proposta vertical e um pouco autoritária da nossa parte, entretanto, com isso, esperávamos observar o que aconteceria, talvez em resposta ao que já estava decidido pelas professoras participantes, que tentariam planejar e executar alguma tarefa, pois lhes esclarecemos que, após realizar a tarefa já existente, estariam livres para acrescentar algo a mais. Nessa etapa, eu me encontrava no PDSE (Programa Doutorado Sanduíche no Exterior) na *Universidad de la República*, Uruguai, com a orientação da professora Dra. Beatriz Gabbiani, que, ao longo dos quatro meses, ia acompanhando e debatendo comigo os riscos da proposta vertical, fazer o que já estava no Moodle e ver o que aconteceria. E finalmente, constatamos que nada mais relevante para aquilo que buscávamos aconteceu, pois tivemos problemas técnicos e outros mais complexos que discutiremos na análise dos dados. Em função dessa vivência e dessas experiências, em alguns momentos, as características da escrita tenderão mais à narrativa, o que se justifica pelo meu papel na pesquisa: o de participante.

E, assim, chego à elaboração final desta pesquisa de doutorado, cujas perspectivas passo a descrever.

Na perspectiva social, se justifica, na medida em que se ocupa com a formação docente, propondo uma alternativa de crescimento cultural, linguístico e acadêmico aos estudantes e docentes que participarão do estudo. Inclusive, a partir das nossas observações e análises, talvez possamos indicar alguns caminhos à formação docente para atuar na educação a distância e à regionalização de currículos no Ensino Superior ou outros níveis de formação docente. Como temos visto até aqui, o maior desafio tem sido na hora de planejar em conjunto

e elaborar tarefas *online* que suprimam as distâncias e sejam tão úteis e enriquecedoras da mesma forma que o são as leituras e discussões em uma sala de aula presencial, porém com a vantagem de interagir com colegas que estão em outro país.

Na perspectiva política, esta pesquisa está inserida em um marco de estudos sobre políticas linguísticas do MERCOSUL, na medida em que propõe ampliar a aproximação entre Instituições de Ensino Superior (IES, daqui em diante) e, ainda com institutos privados de formação docente entre Argentina, Brasil e Uruguai. Ressaltamos que, nos países vizinhos, a formação docente também pode acontecer nos chamados níveis *terciários*, isto é, não universitários, com duração curta (em geral dois anos de curso) e reconhecidos pelos MECs e mantenedoras de seus países.

Ainda antes de irmos à apresentação desta pesquisa, discorreremos sobre algumas pesquisas brasileiras já feitas em contextos similares ao nosso, partindo de nossa concepção inicial de que é possível regionalizar com baixo investimento, sem sair de casa, usando tecnologias da informação e comunicação (TIC). O nosso filtro de busca foi exatamente este: primeiro, *internacionalização do ensino superior*, e, depois, *regionalização, intercâmbio, ensino superior e comunidades colaborativas de aprendizagem virtual e comunidades de prática*, por essa razão, ressaltamos que resenharemos algumas pesquisas encontradas, o que não significa que não existam outras também interessantes na área da Linguística Aplicada referentes ao ensino à distância, ensino de línguas usando tecnologias da informação e comunicação e internacionalização. Em relação a uma busca mais refinada, como, internacionalização e/ou regionalização **em casa**, na área da Linguística Aplicada no Brasil, encontramos as duas primeiras pesquisas que passamos a resenhar.

Partindo do artigo de Baumvol e Sarmiento (2016), cujo título é “A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução”, em que as autoras investigaram como se dava o uso do inglês como língua de instrução em algumas disciplinas de uma IES. Durante a pesquisa, os professores e alunos envolvidos tiveram a oportunidade de participar de práticas autênticas que exigiam o uso do inglês para fins acadêmicos. Elas se ancoram nos conceitos de internacionalização de Knight (2008) e em Marrara e Rodrigues (2009) sobre o planejamento da internacionalização acadêmica. Elas observaram o uso do inglês em disciplinas internacionais, isto é, não eram disciplinas para aprender inglês, e sim disciplinas para acolher alunos de intercâmbio de determinada área do conhecimento e, portanto, serviam como uma das estratégias de internacionalização das IES, as conhecidas disciplinas em inglês. As autoras identificaram que o uso do inglês no processo de

internacionalização é mais amplo do que simplesmente o seu uso como meio de instrução. No meio acadêmico, o inglês permeava diferentes práticas sociais que ia além do uso instrumental dessa língua, também estava presente a complexidade que (a)s língua(s) têm em uso no meio acadêmico. Às vezes, a turma era brasileira, estudando textos em inglês, ou o professor era brasileiro e dava a disciplina internacional em inglês, então as autoras constataam que há muito que investigar em termos de estudos interdisciplinares (a Linguística Aplicada com as áreas de conhecimento da disciplina internacional em questão). Apontam estudos futuros como analisar as relações entre a (s) língua(s) do professor com a(s) dos alunos, a língua das referências bibliográficas, a(s) língua(s) que os alunos utilizam para falar entre si, etc. (p.76). Concluem que uma colaboração entre professores de IES de áreas específicas do conhecimento e linguistas aplicados podem fazer com que seja potencializado o ensino para a aprendizagem de conteúdos e de língua. Nesse caso, os Departamentos de Línguas Adicionais poderiam ser a chave na internacionalização dos currículos. (p.78).

A tese de Bulla (2014) pesquisou o *design* de um curso de português língua adicional, o CEPI (Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio) /UFRGS, destinado a alunos intercambistas estrangeiros que o fazem online antes de chegar a Porto Alegre para cursar um semestre ou mais presencialmente. Essa modalidade de curso a distância, cursada no país de origem, é chamado de internacionalização *at home* (em casa). O curso é realizado através da plataforma Moodle, além de serem usadas como suporte também videochamadas do Skype para os chats. Bulla (2014) usou o conceito de comunidades colaborativas de aprendizagem de Hillery (1955) e de Wellman e Leighton (1979), e o de comunidades de prática de Wenger (1998), *design* institucional de Wiley (2000), Sadykova e Meskill (2009), os quais tratam da organização geral de um curso *online*. As suas perguntas de pesquisa foram:

Como as atividades realizadas coletivamente pelos participantes dos CEPI nos ambientes digitais podem estar relacionadas ao *design* do curso? ”, e, “Como os pressupostos teóricos do CEPI de colaboração e de participação através de gêneros discursivos são atualizados nas ações dos participantes e no *design* do curso? (BULLA, 2014, p. 74).

Os dados foram gerados a partir de videochamadas e *wikis* com a interação entre professora e alunos e os diários de campo. A metodologia foi o da pesquisa-ação colaborativa

e, para os dados, a Análise da Conversa Etnometodológica. Ao final, concluiu que havia lacunas no *design* do curso online, e, que por isso, tais tarefas não eram compreendidas pelos alunos. (BULLA, 2014, p. 122).

Além da tese acima sobre internacionalização, temos a dissertação de Mueller (2013), do mestrado em Relações Internacionais, que pesquisou o processo de internacionalização do ensino superior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mueller (2013) buscou entender os processos de internacionalização até descrever como esse processo acontecia na UFRGS no período de 1993 a 2011. Os dados foram produzidos a partir de levantamento documental, registros em arquivos e entrevistas com representantes-chave da Universidade. Como marco teórico, se embasou em Knight (2004), Qiang (2003) e Altbach (2009). Seus principais objetivos foram verificar os propósitos da internacionalização da UFRGS, os atores envolvidos nela, e se a internacionalização da universidade era institucionalizada. (MUELLER, 2013, p. 156). Para isso, Mueller (2013) analisou a estrutura institucional, as políticas de internacionalização e as opiniões dos envolvidos. A autora constatou que faltava uma política e estratégias institucionalizadas para criar uma base de dados para integrar as informações e ações. (MUELLER, 2013, p. 140).

Outro exemplo de estudo de internacionalização é a dissertação de Feijó (2013), do mestrado em educação da UFRGS. A autora analisou o Programa de Estudantes- Convênio de Pós-graduação, promovido pela CAPES e CNPq, através de entrevistas semiestruturadas a 10 alunos estrangeiros contemplados com bolsa para esse programa. Nas entrevistas, a pesquisadora buscou conhecer as motivações, experiências e aproveitamento acadêmico, bem como de que forma eles percebiam a implicação dessa formação no Brasil para a inserção profissional e social no seu país de origem. Os dados apontam que os alunos estrangeiros identificam como dificuldades a falta de orientação para entender a burocracia e dinâmica da Universidade de destino, a adaptação ao clima, neste caso, o inverno, e o preconceito racial. Para esse estudo, Feijó (2013) usou um levantamento documental e, como referencial teórico, Knight (2005) e Mororini (2003).

Temos recentemente a tese de Glenda Cáceres (2017), que pesquisou a política linguística, regionalização e intercâmbio estudantil para o ensino de espanhol no contexto de ensino tecnológico com alunos do Ensino Médio. Cáceres pesquisou a regionalização pelo intercâmbio presencial, ou seja, ela viajou com os alunos à Argentina. Sua pesquisa teve, como objetivo geral, analisar os efeitos da implementação do Projeto Pedagógico a partir da

perspectiva êmica, conforme os elementos tornados relevantes na representação discursiva dos participantes. Como objetivos específicos, buscou elencar os conceitos tornados relevantes pelos participantes; descrever, com base nas representações desses participantes, em que consistem esses conceitos; relacionar os conceitos entre si; discutir como a representação desses conceitos dialoga (ou não) com as Políticas Linguísticas Educativas e as diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica que norteiam os Institutos Federais de Educação, e assim avaliar o Projeto Pedagógico em termos de suas limitações e contribuições para a qualificação profissional, o aprendizado de espanhol e a integração regional. (CÁCERES, 2017, p. 123). Para o marco teórico, ela se baseia em Bohn (2000) e Rojo (2013) e para a regionalização Fajardo (2007), além do levantamento documental para o ensino de espanhol segundo as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006). Para a metodologia, a autora se debruçou na Teoria Fundamentada de Strauss e Corbin (2008).

A pesquisadora propôs um intercâmbio presencial de cinco dias de integração entre os membros dos cursos de Enologia do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Rio Grande do Sul e da *Escuela de Agricultura* da IES argentina. Dito intercâmbio, em suma, teve como resultados avaliativos dos alunos a reconstrução de estereótipos, identidades culturais, o medo de si mesmo e em relação ao outro, experiência pessoal e autoconhecimento e a mobilidade como um caminho para a integração. (CÁCERES, 2017, p. 314).

Depois, encontramos a tese de doutorado em educação matemática de Mendes (2013), que buscou investigar a negociação de significado que pode ocorrer durante o processo de formação do professor de matemática, dentro de um contexto de grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFLA quando planejam, experimentam e vivenciam a complexidade de ensinar e aprender Matemática com a mediação da tecnologia e refletem sobre ela. Para tanto, usou como marco teórico o conceito de comunidades de prática de Wenger (1998), formação docente em Imbernón (2002), formação e prática docente em Nóvoa (2009). A autora usou diários de campo, registros orais e escritos, visando a analisar também reflexões teóricas e metodológicas realizadas no grupo, o desafio do uso das TICs para ensinar matemática, a formação docente para o uso das TICs. Os resultados do estudo apontam a necessidade de ter mais apoio, ou seja, pessoas auxiliares para poder fazer uso das TICs na sala de aula.

Outro exemplo encontrado é o artigo para XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - NCE - IM/UFRJ 2003, de autoria de Netto, Menezes e Pessoa (2003). Eles

descrevem uma experiência com o ambiente virtual AmCorA, utilizado na UFES- Universidade Federal do Espírito Santo, onde são formadas comunidades virtuais, segundo Sanderson (1997), para apoiar o ensino em várias disciplinas da graduação e do mestrado. Dita pesquisa verificou que os participantes podiam exercer comportamentos diferentes daqueles das aulas presenciais, e que, para que a aprendizagem seja eficiente, o curso online deve, à luz de Pallof (2002), conter interação ativa, aprendizagem colaborativa, significado construído socialmente e compartilhamento de recursos entre alunos. (NETTO, MENEZES, PESSOA, 2003, p. 4).

O artigo de Souza-Silva e Davel (2007) analisa o papel da reflexividade em contextos de comunidades de prática, isto é, em interações sociais, em quatro faculdades privadas, sob os conceitos de Argyris (1978) e Schön (1996) e de comunidades de prática de Wenger (2005). Essa pesquisa se baseou em estudo de caso em quatro faculdades, com 37 entrevistas semiestruturadas a coordenadores e diretores de curso da graduação em Administração. Também foram feitas observações. A metodologia de análise de dados empregada foi a Análise do Discurso. E, por meio da triangulação dos dados, os autores buscaram detectar as comunidades de prática existentes, os eventos de aprendizagem sociopráticos e a reflexividade presente em tais eventos (SOUZA-SILVA, DAVEL, 2007, p. 58). Os resultados indicaram que somente de uma das faculdades emergiu uma comunidade de prática de fato, seguindo os requisitos na conceituação de Wenger (2001). A comunidade de prática encontrada tem a finalidade de discutir práticas de ensino.

A nossa pesquisa, além desta introdução, está estruturada em quatro capítulos: referencial teórico, metodologia, análise dos dados e considerações finais.

Como arcabouço teórico que irá sustentar a análise dos dados, no referencial teórico, iremos discutir sobre o conceito de internacionalização no Ensino Superior, partindo dos conceitos de Spring (2009) e Altbach e Knight (2006). Na subseção 2.1.1., buscaremos ilustrar alguns exemplos existentes no cenário brasileiro; na subseção 2.1.2, apresentaremos o projeto IES brasileira– IES argentina, as duas Instituições participantes da primeira parte deste estudo que tiveram um convênio que é um antecedente de intercâmbio estudantil entre nossas IES.

Na continuação, iremos discutir sobre *Políticas Linguísticas* segundo Calvet (2007), o *MERCOSUL e as Políticas de integração*, fazendo um levantamento documental com o Plano de Ação 2011- 2015 do Setor Educativo do Mercosul (MERCOSUL, 2016) e da

Declaração das Associações de Línguas Oficiais do MERCOSUL do II EAPLOM (EAPLOM, 2013), o espanhol como língua adicional no Brasil e na Argentina, nas subseções seguintes. Terminamos essa parte refletindo sobre a *Formação de Professores no âmbito do MERCOSUL*, discutindo o que mencionam os documentos citados nas Políticas de integração. Após, iremos conceituar o que são *Comunidades de Prática* à luz de Wenger (2001) como produto de aprendizagem social, e, veremos como se evidenciam discursivamente as negociações, identidades em Gee (2000) e a dinâmica das comunidades de prática pelas estratégias de (des) cortesia em Marlangeon (2004).

No capítulo de Metodologia, iremos embasar a natureza desta pesquisa em Creswel (2010). Faremos a caracterização das instituições participantes, das disciplinas envolvidas, o contexto de pesquisa, isto é, os ambientes físicos e virtuais, a professora pesquisadora e as professoras participantes. Também descreveremos os caminhos traçados da pesquisa colaborativa de Desgagné (2007) até chegar ao Estudo de Caso de Stake (1995) e André (2005). Nosso estudo se focará no discurso e interações mediadas pelas tecnologias; para a geração de dados, usaremos a etnografia virtual de Hine (2004). As categorias de análise seguirão a metodologia do Discurso Mediado pelo Computador de Herring (2004), a qual é uma abordagem para dados do discurso escrito gerados via computador, em diálogo com Briz (2012) para a análise sob a óptica da pragmática social dos atos de fala escritos e orais. Após, faremos a descrição dos instrumentos de geração de dados.

No capítulo quatro apresentaremos a análise de dados, dividida em duas partes:

❖ **O que está acontecendo aqui?**

4.1.1 A 1ª etapa- estudo exploratório – o grupo do Facebook, subdividida nas seções 4.1.2. Planejar a distância também requer um interlocutor participativo, 4.1.3 Bem longe do combinado, longe de desenhar uma sequência de atividades, 4.1.4 A 2ª etapa – O ambiente virtual é o experimentando Moodle da nossa universidade, 4.1.5 Retomando os trabalhos, surge enfim surge uma nova liderança, 4.1.6 Perdeu o encanto: Negociação das atividades a pesar das novas condições, 4.1.7 A 3ª etapa – o Moodle e o pior dos protagonismos.

❖ **A (auto) avaliação das participantes: como eu me vi a mim mesma e ao outro naquele contexto?**

4.2.1 Como eu e o outro vemos meus conhecimentos; 4.2.2 Meu papel nessa comunidade; 4.2.3. A interculturalidade: os tempos são diferentes; 4.2.4 A necessidade de

(re)conhecer ao interlocutor; 4.2.5 As dificuldades que se evidenciam em relação à tecnologia. 4.2.6 Interculturalidade: As concepções de língua e ensino de língua são diferentes, mas nem todas enxergamos que temos algo a aprender com o outro.

No capítulo 5 apresentamos as conclusões possíveis da tese, considerando as duas grandes divisões propostas na análise de dados: O que está acontecendo aqui? A (auto)avaliação das participantes: como eu me vi a mim mesma e ao outro naquele contexto? E, palavras finais. Nos anexos desta tese encontra-se o Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa, e os modelos de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, e, nos apêndices:

A- As tarefas e postagens do grupo fechado do Facebook – Disciplina Internacional Brasil/ Argentina/Uruguai;

B- Atas das duas reuniões por Skype da 2ª etapa; C- A tarefa do Foro do Moodle da IES brasileira

D- Perguntas das entrevistas semiestruturadas;

E- Modelos de diários de campo;

F- Os planejamentos das disciplinas que foram compartilhados.

E, para finalizar, passamos aos capítulos descritos acima.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para apresentar o arcabouço teórico desta tese, que tem como pano de fundo a realização de uma experiência de regionalização em casa (de agora em diante, ReC) tentando reunir online turmas de cursos formadores de professores do Brasil, Argentina e Uruguai. Para auxiliar na contextualização da pesquisa, conceituaremos e discutiremos a internacionalização do Ensino Superior, alguns exemplos no Brasil, os convênios antecedentes à nossa pesquisa, um questionamento entre Internacionalização versus Regionalização em casa, a escolha terminológica para esta pesquisa. Também voltaremos nossa atenção às Políticas Linguísticas do MERCOSUL e dos países envolvidos (Argentina, Brasil e Uruguai) referentes à valorização das línguas regionais do bloco e aos Planos de Ação do Setor Educativo do Mercosul para a formação docente e o ensino a distância. Além de fazer uma referência ao uso das TICs e da Web nas sociedades conectadas.

2.1 Internacionalização do Ensino Superior

Antes de compreender a lógica da regionalização, precisamos discorrer sobre internacionalização. A internacionalização, especialmente do Ensino Superior, não é uma novidade do século XXI, ela remonta há séculos atrás. Desde a Idade Média, na Europa, já havia mobilidade entre estudantes e docentes em direção a outras universidades, e, tempos depois, no período colonial, estudantes e profissionais acadêmicos viajavam a outros países, inclusive escolas eram abertas fora do seu território de origem, ou seja, no estrangeiro. (SPRING, 2009). É certo que internacionalização não se refere somente ao intercâmbio, no sentido de mobilidade entre estudantes ou professores. Internacionalizar é, também, aproximar currículos, oferecer disciplinas em outras línguas com vistas a capacitar os alunos a irem ao estrangeiro ou a receber alunos de fora, e, ainda podemos entender internacionalizar como ser influenciado ou influenciar em práticas educativas e estratégias de gestão educativas.

Entretanto, o termo internacionalização tem sido mais notório a partir do fenômeno de dimensão global que, hoje, conhecemos como globalização. Por essa razão, vamos a esse último conceito.

Segundo Hall (2005), globalização se refere aos processos que ocorrem em escala global, que não conhecem fronteiras políticas nacionais, integrando e conectando países, comunidades e instituições em novas combinações de espaço-tempo, tornando, assim, o mundo mais interconectado. (p. 67). Dessa forma, tem aumentado o fluxo de pessoas, os

laços entre as nações, ao passo que tem tido forte impacto nas identidades nacionais, e nos sistemas de representações, rompendo as barreiras de tempo-espaço.

Qual o impacto disso na educação? Primeiro, segundo Hall (2005), os sistemas educativos nacionais ajudavam a reforçar a representação de nação-estado, mas, com o intenso fluxo de pessoas, migração, informação, bens culturais, e graças ao impulso das tecnologias da comunicação, as identidades se fragmentaram e se (re)construíram em novas identidades. Em consequência disso, a cultura escolar não está alheia a essa nova dinâmica, na qual, segundo Spring (2009, p. 1), nada é estático, tudo é dinâmico.

Em segundo lugar, vale esclarecer que globalização e internacionalização abrangem concepções diferentes. Apesar de a segunda ser consequência da primeira, e, mesmo que a globalização tenha um forte impacto nos sistemas de ensino, ambas têm funções delimitadas. Segundo Altbach, Reisberg e Rumbley (2009, p. 23), a globalização deve ser entendida como um fenômeno mundial inevitável, isto é, alheio à vontade e controle dos atores em educação. Já a Internacionalização é uma estratégia que busca formar cidadãos para atuar e se engajar no mundo global e competitivo, respondendo, assim, às demandas do mundo globalizado. Buscamos ilustrar essas concepções na figura abaixo, as quais serão retomados na seção de Políticas Linguísticas.

Figura 1- Diferença e relação entre globalização e internacionalização



Fonte: Entendimento da autora sobre Altbach, Reisberg e Rumbley (2009, p. 23).

Embora cada nação tenha sua quota de autonomia, essa superestrutura global afeta as soberanias nacionais. O resultado disso, segundo o autor, é que

[...]There is a constant dynamic of interaction: global ideas about school practices interact with local school systems while, through mutual interaction, both the local and the global are changed”[...]. (SPRING, 2009, p.1).¹

Contudo, de que se trata mais especificamente essa superestrutura global? Há organizações por trás dessa superestrutura, tais como, o Banco Mundial², Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)³, a Organização Mundial Comércio⁴ (OMC) e a UNESCO⁵, são os mais importantes dessa engrenagem gigante.

Como vimos na Figura 01, os conceitos referentes à globalização, tendências econômicas, tecnológicas e científicas, são trabalhados na educação da seguinte forma: pelas discussões sobre capital humano, desenvolvimento econômico, multiculturalismo, tecnologia e informação da comunicação, melhora da formação permanente para o trabalho. Para isso, as políticas de livre comércio são as que motivam a geração de receitas na educação, inclusive o comércio de serviços da educação deve ser incluído no planejamento financeiro das nações. (SPRING, 2009). Para tanto, são pesquisados não somente comparativos educacionais, mas também os efeitos da globalização nas práticas educacionais, com a finalidade de adotar práticas educativas similares, incluindo os planos de estudo, as organizações escolares e pedagógicas. Dessa forma, temos um fluxo de discursos globais que influenciam o local e a educação nacional,

¹ [...] uma dinâmica constante da interação: ideias globais sobre práticas escolares interatuam com os sistemas locais modificando tanto o local como o global [...]”

² Banco Mundial - Criado em 1944, o Banco Mundial hoje é um grupo de cinco instituições de desenvolvimento estreitamente relacionadas. Sua missão é “acabar com pobreza extrema e promover a prosperidade compartilhada”, através de ajuda ao desenvolvimento sustentável nos mais diversos campos de atuação: educação, clima, saúde, economia, sustentabilidade, igualdade de gênero etc. Presidência: Jim Yong Kim (Coreia do Sul), o número de países membros varia conforme a organização ligada ao BM, em média uns 170 países por organização, o orçamento também é variável conforme organização. (WORLD BANK GROUP, 2015).

³ OCDE - Organização que tem por missão utilizar a sua riqueza de informações sobre uma ampla gama de tópicos para ajudar os governos a promover a prosperidade e lutar contra a pobreza através do crescimento econômico e da estabilidade financeira. São membros 34 países, embora o Brasil não faça parte, é citado como país de economia emergente sobre o qual mantém colaboração. Presidência: Anthony Rottier (Austrália). Orçamento em 2015: 363 milhões euros. (OECD, 2015).

⁴ OMC - Organização criada em 1995, com sede em Genebra, Suíça, tem 162 países membros em 30 de novembro de 2015. Presidência: Roberto Azevêdo (Brasil). Orçamento estimado em: 197 milhões de francos suíços (2015). Suas funções são a de administrar acordos comerciais da OMC; estabelecer fóruns para negociações comerciais, tratar de resolver as diferenças comerciais; supervisionar as políticas comerciais nacionais; dar assistência técnica e cursos de formação para os países em desenvolvimento; cooperar com outras organizações internacionais. (WORLD TRADE ORGANIZATION, 2015).

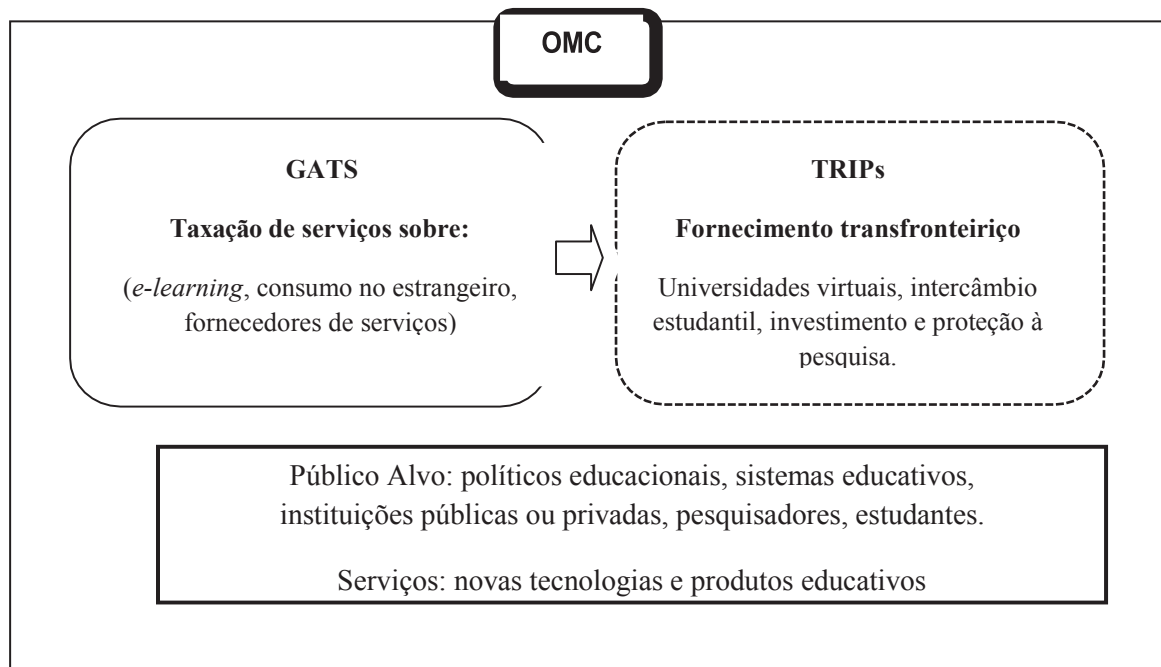
⁵ UNESCO –“ contribuir para a consolidação da paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural mediante a educação, as ciências, a cultura, a comunicação e a informação principalmente em questões como a África, a igualdade de gênero, educação de qualidade para todos, mobilizar o conhecimento científico e as políticas relativas à ciência com vistas ao desenvolvimento sustentável, promover a diversidade cultural, o diálogo intercultural e a cultura de paz, construir sociedades de conhecimento integrador com auxílio da informação e da comunicação. Presidência: Irina Bokova (Bulgária). (UNESCO, 2015).

as universidades e professores. (SPRING, 2009, p.6). Pode haver processos de internacionalização em qualquer nível de ensino, mas é o nível universitário o principal alvo.

Também é importante salientar que a adoção de práticas educativas similares entre nações e IES levam em consideração os fluxos migratórios, turísticos, de trabalhadores, corporações multinacionais, da tecnologia da informação global, e, por conseguinte, a adoção de práticas multiculturais. (SPRING, 2009). Logo, uma palavra-chave para esse fenômeno é *fluxo*: de ideias, de pessoas, de bens e discursos. É importante, também, destacar o papel das novas tecnologias para todo esse fluxo, o que tem afetado as identidades das práticas pedagógicas nacionais. (ALTBACH, KNIGHT, 2006, SPRING, 2009).

Quem e como se impulsiona essa engrenagem que transforma a educação em um bem de mercado? Primeiramente, está a já citada Organização Mundial do Comércio (OMC), criada em 1995, sendo um sistema multilateral para serviços. Em seguida, vem o GATS⁶ (em português, Acordo Geral sobre Tarifas do Comércio de Serviços) vinculada à OMC, e em seguida a TRIPs⁷ (em português, Acordo sobre Aspectos dos Direitos da Propriedade Intelectual). Logo, entendemos Altbach e Knight (2006), esquematizando da seguinte forma:

Figura 2- Entendimento e resumo da autora sobre Altbach e Knight, 2006



Fonte: Entendimento e resumo da autora sobre Altbach e Knight, 2006.

⁶ GATS - Acordo que estabelece um quadro de princípios e regras para o comércio de serviços com vistas à expansão do mesmo sob condições de transparência e liberalização progressiva e como forma de promover crescimento de todos os parceiros comerciais e o desenvolvimento dos países em desenvolvimento. (GATS, [2015?]).

⁷ TRIPS - acordo sobre aspectos dos direitos de propriedade intelectual relacionados ao comércio, tem por objetivo aplicação de normas de proteção dos direitos de propriedade intelectual, procedimentos e remédios Cíveis e Administrativos; medidas Cautelares; exigência especiais relativas a medidas de fronteira; e procedimentos penais. (BRASIL, 1994).

Por que se supõe necessária a internacionalização? Primeiro, temos que destacar que os problemas e os fenômenos de ordem política, social, econômica e cultural não conhecem fronteiras, o que torna impossível analisar e enquadrar qualquer desafio e fenômeno da atualidade em um paradigma de Estado-nação. (OLSON, EVANS, SHOENBERG, 2007). E, portanto, se exigem cada vez mais conhecimentos e atitudes dos estudantes, cidadãos do mundo, para enfrentar esses desafios.

Alguns dos objetivos da educação superior, segundo Olson, Evans, Shoenberg (2007, p. 102) são:

- a) Formar profissionais altamente qualificados e cidadãos atuantes, adequando os programas e conteúdos às necessidades das sociedades;
- b) Ajudar a compreender, interpretar, preservar, valorizar e divulgar culturas nacionais, regionais, internacionais, pelo viés do pluralismo e da aceitação da diversidade cultural;⁸
- c) Contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, através da formação de professores.

A interpretação dos autores nos parece atualizada frente à nova demanda do século XXI. Voltando um pouco atrás, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2015b), apenas citava os objetivos da educação superior com uma visão mais ampla no capítulo IV, artigo 43, inciso VI, quando diz que uma das finalidades do ensino superior é

Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. (BRASIL, 2016).

Deve-se considerar a época da sua redação e o seu contexto histórico, sendo a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional posterior ao MERCOSUL, o qual recém havia sido criado, em 1991. Em outra direção, está a União Europeia, por exemplo, que conta com uma trajetória muito mais longa, tendo sido criada após a Segunda Guerra Mundial com o objetivo de criar dependências econômicas entre os países para evitar conflitos, (UNIÃO EUROPEIA, 2016), e terminou sendo muito mais do que isso, o que repercutiu na

⁸ Essa visão ampla que os autores propõem nos parece que vai ao encontro do proposto pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, a pesar de que OLSON, EVANS, SHOENBERG, (2007) não estão se referindo somente ao aprendizado de línguas, e, sim, ao desenvolvimento intelectual como um todo no ensino superior. Entretanto, nos parece interessante conceituar competência intercultural conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2001) quando menciona a importância da tomada de consciência intercultural no aprendiz no momento em que ele passa a compreender e a aceitar a diversidade cultural, e mantém um diálogo constante com os dois mundos culturais, o seu e o do outro. (CONSELHO DE EUROPA, 2001).

área da educação, culminando com a Declaração de Bolonha (1999). Observa-se, pois, que leva um certo tempo entre a preocupação econômica e política de formar um bloco e, muito mais a longo prazo está a meta de a educação para a integração.

A Declaração de Bolonha (1999) trata sobre o sistema educativo do ensino superior no continente europeu, e estabelece a importância de **cooperação pedagógica** com a finalidade de desenvolver o fortalecimento de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas reconhecidas universalmente. (BOLONHA, 1999) [grifo nosso]. Segundo o documento, tal cooperação se dará através da criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, garantindo que o mesmo e os sistemas de estudos se adaptem às mudanças, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico. Para tanto, prescreve que é fundamental tomar iniciativas para buscar a **compatibilidade** e **comparabilidade** [grifo nosso] entre os sistemas de ensino, partindo da premissa de que “[...] a vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atração que a sua cultura tem por outros países”. (BOLONHA, 1999, p. 1). Assim sendo, busca-se a adoção de um sistema com graus e créditos acadêmicos de fácil equivalência, para promover a mobilidade livre dos estudantes. Inclusive, oferece-se suplemento aos diplomas, isto é, uma *pé-licenciatura* e *pós-licenciatura*⁹. Ao finalizar a primeira fase, é atribuído ao aluno um grau que significa um nível de habilitação para ingressar no mercado de trabalho europeu. Igualmente, também se prevê a facilitação às oportunidades de estudos e estágios nos países de destino. Por último, o documento recomenda o desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis, que se aplicam também ao desenvolvimento curricular. (BOLONHA, 1999, p. 2).

Por tudo que foi dito até aqui, concordamos com Olson, Evans, Shoenberg (2007, p.1) quando mencionam que a educação superior é muito mais completa quando se desenvolvem e se estimulam nos graduandos:

- a) Competências interculturais;
- b) Atitudes positivas ao analisar a complexidade dos fenômenos culturais do mundo;
- c) Valores e responsabilidades para com a cidadania global/local;
- d) A habilidade e capacidade de trabalhar em conjunto;
- e) A preparação para cooperar e competir em ambientes e contextos de trabalho multicultural e global.

⁹ Ao nosso ver aqui a tradução que mais se assemelha à cultura acadêmica brasileira seria uma formação pré-graduação (antes de finalizar o curso de graduação) e pós-universitária (ao finalizar o curso superior), levando em consideração que o documento está redigido em português na variedade padrão de Portugal.

Atualmente, a educação superior já não se deveria limitar às fronteiras nacionais, nem a internacionalização dos currículos deveria ser vista como algo ameaçador à cultura nacional, e sim como uma oportunidade de aprender junto com o outro ao mesmo tempo que também se compartilham conhecimentos e experiências, como mencionam Altbach e Knight (2006, p.29).

Não obstante, cabe recordar a internacionalização sob um pensamento crítico, cauteloso, e ponderante quando está em jogo o quanto deveríamos flexibilizar nossas identidades educativas a favor de práticas pedagógicas e administrativas comuns, evitando cair na mesmice da indústria de diplomas e/ou ainda, perdendo espaços para disciplinas e discussões sobre desafios locais e regionais pertinentes à profissão docente, no nosso caso. Vale lembrar o caso da polêmica Lei do espanhol, (CÁCERES, 2017, VALLE, VILLA, 2005), quando o Instituto Cervantes, financiado pelo Banco Santander, propôs à Secretaria de Educação de São Paulo, cursos online para a formação de professores de espanhol, pensando na formação como um bem de mercado, e dito curso de formação levava em conta concepções de língua e ensino de línguas adicionais diferentes às das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - 2006 (BRASIL, 2016), as quais contêm diretrizes voltadas à realidade da educação brasileira e aos preceitos de língua e ensino e formação da cidadania brasileira.

Assim sendo, em consonância com Altbach, Reisberg, Rubley (2009, p.33), precisam ser levados em consideração esses e outros riscos que a internacionalização da educação superior pode acarretar, como, por exemplo, a exagerada comercialização, isto é, o ensino como um serviço de consumo, sendo uma fábrica de diplomas estrangeiros. É preciso considerar também outros aspectos apontados pelos autores, tais como o uso excessivo do inglês como língua de instrução, o elitismo no acesso aos programas e intercâmbios no estrangeiro e a falta de atenção às políticas nacionais de ensino.

De nossa parte, acreditamos, primeiramente, que o uso de uma língua adicional nas chamadas disciplinas internacionais não é uma ameaça à língua oficial nacional, a qual tem seu papel e lugar garantido, mas é, sim, uma oportunidade de ampliar o aprendizado acadêmico, inclusive contando os benefícios de práticas sociais bilíngues ao usar uma língua adicional como mais uma língua de instrução, isto é, aprender e ensinar na língua adicional. No entanto, termina sendo sempre o inglês a primeira, e, muitas vezes, a única língua privilegiada no meio acadêmico. O português e o espanhol ainda não fazem parte da vida acadêmica do MERCOSUL, no sentido de existirem disciplinas em português ou espanhol,

em países não falantes dessas línguas (há, sim, iniciativas isoladas). Como podemos ver nesse trecho da Declaração do I Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul (CIPLOM), é importante que

o ensino de todas as línguas oficiais do MERCOSUL, enquanto línguas de integração regional, seja efetivado no sistema educacional de todos os países membros e associados [...] que o intercâmbio pesquisadores seja incrementado [...] que seja incentivada a oferta de disciplinas eletivas instrumentais de espanhol e português e programas de intercâmbio para todos os cursos de graduação, de todas as áreas do conhecimento. (MERCOSUL, 2010).

Isso é o que esperamos venha a tornar-se mais comum. Em segundo lugar, sobre o elitismo de acesso aos programas, é certo que parece mais fácil aos alunos com poder aquisitivo melhor acessar a um programa de intercâmbio, entretanto, há alternativas para democratizar seu acesso, como, por exemplo, as universidades e cursos virtuais, as quais já não implicam custos com viagens e alojamento em outro país.

Por último, também há que ponderar que o mundo globalizado não conhece mais fronteiras políticas para os seus desafios, por essa razão, a internacionalização para as IES podem ser:

- a) Uma abertura a um diálogo intercultural;
- b) Uma oportunidade de analisar as suas próprias concepções de ensino e formação profissional;
- c) Uma oportunidade de compartilhar e construir em conjunto pesquisas científicas;
- d) Uma busca de equivalências de níveis acadêmicos, revalidação de diplomas e currículos; e
- e) Um sério desafio à não excessiva comercialização desse serviço.

Desse modo, a internacionalização é uma forte tendência para a formação dos indivíduos que agem em uma sociedade onde os fenômenos e as relações globais afetam o regional e local. (ALTBACH, REISBRG, RUBLEY, 2009). Com o objetivo de entrar nesse novo mercado globalizado e competitivo, as universidades brasileiras têm feito grandes esforços para inserir-se nessa rede do conhecimento.

2.1.1 Alguns Exemplos de Internacionalização no Brasil

No meio acadêmico brasileiro, a internacionalização acontece através de programas financiados por órgãos de fomento, como CNPq ou CAPES, de parcerias internacionais e de iniciativas isoladas.

Para o intercâmbio através da mobilidade estudantil geralmente é necessária a abertura de editais para ter acesso aos requisitos e concorrer às bolsas e/ou vagas. Vejamos alguns exemplos. Os órgãos de fomento estimulam a constituição de redes, das quais citaremos algumas, considerando nosso contexto, a IES brasileira (Sul do Brasil, Sul da América Latina).

Para começar, temos a rede AUSJAL, sigla de *Asociación de Universidades Confiadas de la Compañía de Jesus en América Latina*, criada em 1985, que é uma rede interuniversitária de caráter voluntário que desenvolve iniciativas e projetos em rede conforme as prioridades estratégicas redigidas no seu *Plano Estratégico* com vigência de 7 anos. É uma rede de redes, pois ajuda a articular 30 universidades e institutos de educação, em 16 países da América Latina. Entre as IES participantes dessa rede, encontramos a IES brasileira. Um dos seus principais objetivos é a criação de alianças na América Latina e no mundo. (AUSJAL, 2011, p. 4). A sua missão é fomentar a contribuição acadêmica à sociedade em prol da redução da pobreza, da desigualdade e da exclusão por meio do crescimento econômico, científico e tecnológico que as IES podem auxiliar a impulsionar. Outra missão é fortalecer a articulação em rede de seus associados e tratar de assuntos próprios da formação jesuítica, tais como, a identidade jesuítica e a missão apostólica, além de estabelecer parcerias com outras redes e setores da Companhia de Jesus. (AUSJAL, 2011, p.6).

Por outro lado, temos a Associação Universidades Grupo de Montevideú, que é uma rede de universidades públicas, autônomas e autogovernadas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, criada em 1991. Nasceu da necessidade de aproximar para o diálogo as universidades que se assemelham em estrutura e gestão, em maior peso, universidades públicas. Tem por finalidade contribuir para desenvolver a investigação científica, os recursos humanos e a formação continuada, inclusive, garantir a interação das universidades com a sociedade, difundindo o conhecimento. Também atua por meio de grupos interdisciplinares de pesquisa e de trabalho. (GRUPO MONTEVIDEO, 2016). Ampliar as IES participantes e os convênios é uma das metas do Plano de Ação do Mercosul (MERCOSUL, 2017).

Já o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras foi criado em 27 de novembro de 2008, do qual participam universidades nacionais, federais, estaduais, confessionais e comunitárias, sendo, ao todo, 72 universidades. Acolhe nos seus programas alunos de graduação, pós-graduação e grupos de pesquisa, “[...] é responsável por programas para internacionalização das universidades brasileiras com países como México, França, Portugal, Suíça, Canadá, Colômbia, Peru, entre outros.” (GCUB, 2016). Conta com a parceria da Capes, CNPq, MEC-Brasil, Ministério de Relações Exteriores, Organização dos Estados Americanos (OEA), IESALC/UNESCO e outros.

Há também um convênio de mobilidade acadêmica entre o MERCOSUL - União Europeia, assinado em 16 de abril de 2008. O objetivo é apoiar “[...] conformação de uma cidadania MERCOSUL alicerçada no sentimento de pertencimento à região [...] (MERCOSUL- UE, [2016?]). Participam desse convênio projetos de universidades públicas dos quatro países membros fundadores: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. O programa prevê, além de intercâmbios estudantis, também a formação de redes de cooperação para a formação docente, a implementação de cursos ministrados por docentes estrangeiros, elaboração de materiais didáticos, entre outros. (MERCOSUL- UE, [2016?]).

A IES brasileira participa de vários programas que visam à internacionalização, e desenvolve diferentes iniciativas, dos quais selecionamos para descrever apenas alguns¹⁰, tais como o programa Ciências sem Fronteiras, disciplinas de intercâmbio, disciplinas em inglês, dupla titulação, mobilidade acadêmica, missão acadêmica, e graduação Mercosul.

Primeiro, não podemos deixar de mencionar o Programa Ciências sem Fronteiras, desenvolvido, até 2015, pela Capes e CNPq, juntamente com os Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação, destinado a alunos da graduação e pós-graduação com o objetivo de internacionalizar as áreas das ciências e tecnologia por meio de intercâmbios presenciais e vivência nas IES de destino. Vinculado ao *Ciências sem fronteiras*, surgiu o Idiomas sem fronteiras, o qual põe à disposição dos alunos cursos a distância e presenciais de inglês e francês, além da aplicação de testes de proficiência, já que o Ciências sem Fronteiras requer proficiência na língua do país de destino.

Em segundo lugar, temos programas de curta duração como as *disciplinas de*

¹⁰ Por motivos de espaço e foco, não vamos descrever todos os programas de intercâmbio com vistas a internacionalização existentes, pois são muitos, presentes em universidades públicas ou privadas. Mapear a situação atual da internacionalização do Ensino Superior no país, mereceria um estudo à parte. Portanto, descreveremos as iniciativas de internacionalizar mais comuns, encontradas na página da IES BRASILEIRA (2016), e, cujas iniciativas foram encontradas também em outras instituições, algumas com outras nomenclaturas, mas de estrutura e finalidades bem parecidas. Para ampliar esse tema ver Krawczyk (2008)

intercâmbio. São viagens de estudos, tanto nacionais, entre universidades brasileiras, como internacionais, com saídas ao exterior. Há também os programas de *missão acadêmica*, que buscam promover a vivência no exterior, com o propósito de visitar empresas multinacionais, além de assistir a palestras em IES conveniadas.

Outra iniciativa são as *disciplinas em inglês* dentro dos currículos dos cursos de graduação, que não são muitas, e aparecem mais nos cursos relacionados à área de negócios e tecnologia. São uma oportunidade para os alunos brasileiros aprofundarem certos conhecimentos na língua adicional, neste caso, o inglês, como veículo de conhecimento internacional, e como incentivo a alunos estrangeiros para que venham estudar no Brasil, e aproximar-se da nossa cultura, promovendo um enriquecimento a ambas partes. Já aparecem algumas disciplinas em espanhol na pós-graduação, principalmente, mas ainda falta que as línguas do MERCOSUL apareçam mais, sejam mais naturalizadas nos nossos sistemas educativos em vários níveis de ensino.

Em terceiro lugar, temos os programas de *mobilidade acadêmica*, os quais possibilitam ao estudante brasileiro cursar um ou dois semestres no exterior, em uma universidade conveniada com a sua IES. O custo, em geral, corre por parte do aluno interessado.

Por outro lado, temos o *Programa de Licenciaturas Internacionais*, em parceria com a CAPES para alunos de cursos de licenciatura como Biologia, Educação Física, Letras, Física e Matemática que tenham cursado o Ensino Médio em escolas públicas. Trata-se de uma graduação sanduíche de 12 meses de duração, podendo ser prorrogada por mais 10 meses, no caso de uma dupla titulação.

Por último, lembramos o Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol – PGP, que se destina a alunos de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, sendo destinado a promover a internacionalização dos currículos das universidades parceiras. Neste programa está inserido o convênio IES brasileira– IES argentina, o qual passamos a descrever, uma vez que foi a partir dele que surgiu a aliança com IES argentina, parceira também nesta pesquisa.

2.1.2 O Projeto entre IES Brasileira– IES Argentina

A criação do MERCOSUL tem promovido parcerias para facilitar a integração dos países desse bloco. Essas parcerias têm começado pelos âmbitos político, econômico chegando ao acadêmico, por meio da mobilidade estudantil. Almejando inserir-se na nova

realidade de internacionalização/regionalização e compartilhamento de bens culturais e de conhecimentos, as IES argentina e IES brasileira, participantes deste estudo, com o auxílio da CAPES (Brasil) e SPU (Argentina), buscaram, durante quatro anos (2011-15), dar esse passo através de um convênio de intercâmbio existente desde 2011. O referido Programa surgiu do edital nº 076/2010 (BRASIL, 2010), o qual foi uma chamada para inscrições de projetos para parcerias institucionais universitárias para os cursos de Letras, Português e Espanhol, que contemplassem o seu objetivo principal de

[...]fomentar o intercâmbio em ambos os países e estimular a aproximação das estruturas curriculares, inclusive a equivalência e o reconhecimento mútuo de créditos obtidos nas instituições participantes. (BRASIL, 2010, p.1).

O projeto aprovado tem por objetivo fomentar o intercâmbio e a mobilidade acadêmica entre as duas IES, nos cursos de Letras Espanhol – Português, com a finalidade de promover a internacionalização dos currículos de Letras, e alcançar a dupla titulação por meio de *missões de estudos e missões de trabalho*. No total, foram contempladas cinco universidades brasileiras, sendo a IES brasileira uma delas, a qual teve, ao final dos dois anos, o seu projeto renovado por mais dois anos. (BRASIL, 2013).

Quanto ao perfil socioeconômico dos alunos de Letras, a possibilidade de realizar um intercâmbio de seis meses de duração em uma IES estrangeira talvez não seria acessível a esses estudantes sem o referido Projeto, já que, em geral, são alunos de baixo poder socioeconômico, geralmente trabalham fora, em outras atividades ou no magistério do ensino fundamental. Esses alunos buscam na licenciatura uma forma de mudar de atividade, ingressando na carreira docente. (IES BRASILEIRA, IES ARGENTINA, 2010). O projeto beneficiou 17 alunos brasileiros que ficaram cinco meses em Mendoza (Argentina) e 10 alunos argentinos, cinco meses em São Leopoldo (Brasil).

Além do enriquecimento pessoal, a ampliação na aquisição da língua adicional (para participar os estudantes já deviam contar com um nível razoável de proficiência) e profissional, os estudantes também foram multiplicadores de suas experiências de intercambistas em suas IES de origem.

Na próxima seção iremos discorrer sobre a regionalização e internacionalização do Ensino Superior.

2.1.3 Internacionalização *Versus* Regionalização

Como vimos no começo da discussão do marco teórico, internacionalização do ensino é um conjunto de estratégias (intercâmbios, aproximação de currículos, disciplinas internacionais, exames, acordos etc.) de que a IES lança mão para lidar com os fenômenos do mundo globalizado na educação, interferindo nas práticas educativas nacionais. Essas estratégias, geralmente, são propostas ou até mesmo podendo ser impostas aos países por grandes organismos, como já mencionamos. Com o fim de serem competitivos no mercado global, os sistemas educativos, universidades e institutos de formação profissional, aderem a essa tendência. Já a regionalização é um processo paralelo à globalização, tratando da junção de países em um bloco como destino estabelecer estratégias para lidar com a globalização e os problemas que ela acarreta às economias, políticas e às áreas culturais e educativas nacionais. (FAJARDO, 2007, p. 67).

Regionalização é tornar regional, somar esforços em prol de metas comuns, já regionalismo ou processos de integração regional é o projeto político da regionalização. (FAJARDO, 2007, p. 66). A regionalização é resultante, primeiramente, de motivos econômicos e políticos. Em seguida, vêm os planejamentos nos âmbitos culturais, educativos e linguísticos. Para regionalizar, vê-se a necessidade de formar alianças, blocos e, com isso, os países necessitam assumir e reforçar suas identidades culturais e educativas.

Ainda segundo Krawczyk (2008), os objetivos de regionalização podem emergir de ações de atividades de intercâmbio e cooperação de forma horizontal, entre instituições de mesmo nível de ensino e excelência acadêmica, ou, também, de cima para baixo (políticas governamentais), de baixo para cima (das IES e das comunidades acadêmicas), e verticais no sentido dos países com Ensino Superior consolidado cooperar com os que ainda estão construindo uma excelência acadêmica a fim de alcançarem os objetivos do Ensino Superior.

As tentativas de integração regional na América do Sul poder-se-ia dizer que tiveram início com Simon Bolívar, que, de 1813 a 1826, tentou levar a cabo seus projetos de formação de uma confederação que unisse as antigas colônias espanholas, a qual não vingou, mas foi pioneiro em falar em integração política e econômica neste continente sul-americano de que se tenha conhecimento. Possivelmente, os povos originários do continente americano também formassem suas alianças, separações e contatos. (GEOINSTITUTOS, [2017?]).

Ainda, segundo Fajardo (2007), o regionalismo ganhou vida a partir da Segunda Guerra Mundial e com a criação da Organização das Nações Unidas, fazendo com que o

nacionalismo que antes era a política estratégica adotada para proteger as soberanias das ameaças externas tivesse que se flexibilizar. Assim, após a Segunda Guerra e a afirmação da Guerra Fria, os Estados Unidos assumiram alianças na América Latina a fim de manter o controle e a sua segurança hemisférica mudando o quadro que tínhamos até o momento. (FAJARDO, 2007, p. 69). A partir disso, explica-se em parte a predominância da língua inglesa no nosso continente em detrimento das línguas regionais.

Vale ressaltar também o tratado de 18 de fevereiro de 1960 que criava a ALALC (Associação Latino-Americana de Livre-Comércio), que tinha como meta a criação de um bloco pelo estabelecimento, a longo prazo, de um mercado comum latino-americano. Foi um passo para a criação da ALADI (Associação Latino-americana de Integração) em 1980, um órgão que integra vários países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Depois, tem mantido a abertura à adesão de outros países da América Central e Caribe. A ALADI, com sede em Montevideu, busca somar esforços para a construção de uma união econômica forte, por meio de acordos multilaterais ou parciais (de somente dois países ou mais). (ALADI, 2016). Tais blocos, finalmente, propiciaram a criação de um bloco mais ao sul do continente.

O MERCOSUL teve seu início com a assinatura do tratado de Assunção em 1991. Na área educacional, o Setor Educacional do Mercosul (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2016) foi criado a partir da assinatura, pelos países membros, do Protocolo de Intenções em 13 de dezembro de 1991. Isso ocorreu na reunião dos Ministros de Educação do MERCOSUL (RME), ainda em 1991. A partir de então, se iniciou a criação da estrutura orgânica do Setor Educacional do Mercosul (MERCOSUL, 1991), o qual “[...] busca a integração e o desenvolvimento da educação em toda a região do MERCOSUL e países associados”. (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2016). Logo, ficou evidente que, para integrar economicamente, eram necessárias ações para formar uma identidade cultural regional, e, portanto, almejar a cidadania para a integração e a cooperação mútua.

A missão do Setor Educacional do Mercosul (de agora em diante SEM) é

[...] formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional [...].(MERCOSUL EDUCACIONAL, 2016).

Entre os seus objetivos estratégicos, está o de promover políticas educacionais voltadas para uma cultura da paz, respeito à democracia, direitos humanos e meio ambiente, ações que visam a fortalecer e melhorar os sistemas educativos dos países que integram o bloco, consolidar uma identidade regional e a promoção e difusão das línguas oficiais do MERCOSUL: o português, o espanhol e o guarani¹¹. Também tem o objetivo de “promover e fortalecer os programas de mobilidade de estudantes, estagiários, docentes, pesquisadores, gestores, diretores e profissionais” (MERCOSUL, 2011, p. 14). E, finalmente, almeja

Organização e fortalecimento de redes (institucionais e acadêmicas) que facilitem o intercâmbio de informação e de experiências educacionais para assegurar as capacidades nacionais e contribuir para a diminuição das assimetrias. (MERCOSUL, 2011, p. 15).

Quando se refere a assimetrias, o SEM (MERCOSUL, 2011) esclarece ser um espaço que busca a equidade e qualidade caracterizada pelo conhecimento recíproco e a interculturalidade. Assim, entendemos a função do SEM como sendo um espaço para que ocorra o diálogo, as negociações e construção de medidas (ou seja, a construção de políticas).

Apesar de respeitar as soberanias de cada sistema educativo, tenta estabelecer parcerias a fim de facilitar a livre circulação e almejar um espaço na competitividade internacional. Para isso, também visa à igualdade nos resultados educacionais

O SEM se ocupa de todos os níveis de ensino, da educação básica à pós-graduação, no que tange a negociações, projetos multilaterais, qualidade dos sistemas educativos nacionais, acordos de revalidação de diplomas e programas, orçamentos e planejamentos de aplicação de verbas e difusão de informações. (MERCOSUL, 2011). Entretanto, o que mais nos interessa são suas políticas de integração para o ensino superior referentes à mobilidade e intercâmbio e TICs.

No plano de ação do SEM 2011 – 2015 emerge o propósito de incrementar o vínculo da educação superior do MERCOSUL com outras instâncias regionais. Menciona uma educação superior do MERCOSUL no sentido de estabelecer e editar programas de cooperação técnica das universidades com os demais órgãos do MERCOSUL. (MERCOSUL, 2011, p. 35).

¹¹ Obviamente, os países que conformam o MERCOSUL e seus associados contam com mais línguas locais, línguas regionais e de herança. Ainda não há menção a elas, como acontece na União Europeia, somente as línguas majoritárias dos países membros são as línguas oficiais do bloco.

Por outro lado, a regionalização, em especial do Ensino Superior ou profissionalizante, trata de políticas de integração regional promovidas pelos governos nacionais por meio de incentivos aos intercâmbios acadêmicos e científicos, à equivalência dos sistemas universitários e à padronização curricular, associados à necessidade de resolver os problemas regionais e de integrar o conhecimento para a construção dos blocos regionais (KRAWCZYK, 2008, p. 44). No entanto, somente medidas de gestão educativa, por si sós, não são suficientes, também são necessários a construção coletiva de um saber regional com enfoque transnacional, rompendo as barreiras institucionais e nacionais através de ações de pesquisa e produção de conhecimento. Para isso, segundo Krawczyk (2008), deveria haver um pensamento social latino-americano, ao qual nós acrescentaríamos a construção de uma identidade regional da qual formem parte as identidades locais. Fajardo (2007) faz referência à criação de uma região, como um conjunto de países que formam um bloco com fins predeterminados: econômicos, políticos e culturais, o que compreende a criação de comunidades imaginárias para trabalhar estratégias para enfrentar aos processos de globalização.

No caso da formação de professores de línguas, poderíamos dizer que regionalização se trata de pensar conjuntamente no papel das línguas adicionais nos países do bloco do Mercosul, na construção de uma cidadania regional, e que status, através de políticas linguísticas, se daria a ditas línguas nos sistemas educativos a fim de prevalecer a reciprocidade. Por exemplo, qual o papel do espanhol no Brasil e qual o papel do português na Argentina e no Uruguai, quais status ocupam em seus respectivos sistemas educativos, que promoção à aprendizagem dessas línguas adicionais haveria, que debates e estratégias seriam tomadas pelos países e como essas políticas afetariam e ajudariam a (re)construir as identidades regionais e, também, à integração? Quanto ao ensino superior, nós já mencionados esforços de internacionalização, contudo, continuamos vendo a soberania absoluta do inglês, pois há disciplinas internacionais em inglês, mas não há ainda muitas disciplinas ou atividades acadêmicas internacionais, que se tenha conhecimento, nas nossas línguas oficiais do MERCOSUL, no sentido de integrar estudantes vindos dos países vizinhos, ao menos que se tenha amplo conhecimento (há, como dissemos, iniciativas isoladas e, claro, as disciplinas nos cursos de formação de professores são ministrados na língua adicional).

Lembremos, que a histórica divisão entre Espanha e Portugal e seus anseios imperialistas, historicamente, nunca favoreceu uma aproximação. Falar em diálogo e cooperação é algo com poucas décadas de existência.

2.1.4 Internacionalização/Regionalização em Casa

Começamos este capítulo revendo o conceito de internacionalização e algumas das suas estratégias. Dentre elas, queremos focar na chamada *Internationalization at home* (IaH), ou melhor dizendo, começaremos com a sua tradução para Internacionalização em casa (IeC, de agora em diante).

Entendemos internacionalizar em casa, segundo Gonçalves (2009), como sendo o objetivo de alcançar as metas da transfronteirização do ensino, no entanto, sem as exigências do deslocamento físico, ou seja, o estudante, o docente ou inclusive os currículos dialogam desde seu país de origem, graças à fluidez das ferramentas tecnológicas. Além de romper com as barreiras de espaço e de tempo, essas ferramentas também têm influenciado nossas identidades, agora mais fragmentadas e multifacetadas, (HALL, 2005), o que, além de facilitar o diálogo, por outro lado, também torna a IeC mais complexa.

Já a internacionalização em si mesma, como mencionado anteriormente, traz, em seu bojo, riscos e desafios aos sistemas educativos, ao fazer com que as instituições, os docentes e os alunos tenham que ajustar suas práticas às exigências do mercado, e às do outro para a sua sobrevivência acadêmica e competitividade. A Internacionalização termina sendo o barômetro dessa capacidade de adaptação das IES. (GONÇALVES, 2009, p. 140). Ao internacionalizar em casa, esses riscos continuam existindo, e acrescenta-se, ainda, o fato de as IES terem que alinhar a sua estruturação acadêmica, pedagógica e técnica para o acesso, o planejamento e a implementação de curso em ambientes virtuais, por exemplo, que possibilitem, práticas interculturais de ensino semelhantes às da mobilidade presencial.

Ainda segundo Gonçalves (2009), os objetivos da IeC são semelhantes aos da internacionalização, isto é, requerem respaldo nas práticas institucionais de educação social e inclusiva¹² para a convivência e a cooperação internacional e intercultural. (GONÇALVES, 2009, p. 140). Nisso vê-se um processo simbólico com fins comerciais e esforços colonialistas de pensamento, porque o produto final da cooperação internacional termina sendo a reafirmação dos blocos econômicos e das identidades regionais frente às locais, que buscarão fundir-se às regionais e globais. Como aponta Hall (2005, p.12), o processo de identificação não é fixo, essencial ou permanente. As identidades são, pois, cambiáveis ao longo da vida. E sabemos que, quanto mais práticas interculturais houver, mais complexas e descentralizadas

¹² Social e inclusiva, quer dizer, que quando a IeC ao lidar com ferramentas tecnológicas das IES para o ensino, sem acarretar custos de viagens e cursos extracurriculares, maior será a diversidade de alunos que poderão vir a acessar tais disciplinas internacionais, e quanto a isso seria interessante que os responsáveis pelo desenho dessas disciplinas levassem em conta dita diversidade e a promoção da inclusão social, digital e intercultural.

serão as identidades dos participantes de um intercâmbio, ainda que virtual.

Como acontecem as práticas interculturais de ensino a distância na IeC? Em termos pedagógicos, significa que os conteúdos devem promover orientações internacionais de conceitos, idealizados para a construção de comunidades internacionais.

Como educação intercultural, a exemplo de como já pesquisamos no mestrado sobre o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, um programa de educação intercultural buscará cultivar a atitude positiva como fator primordial na aquisição e sociabilização dos conhecimentos. Além disso, pela língua, no sentido de querer aprender, o participante precisa se sentir atraído e estimulado, devido ao conhecimento e à convivência com o outro. (CAÑETE, 2013, p. 82).

Segundo Gonçalves, pedagogicamente, a internacionalização deveria conformar:

1. Experiências de aprendizagem interculturais e internacionais (e.g., semanas internacionais);
2. Debates, exposições e ciclos temáticos multi e interculturais (cinema e outras artes, colóquios, eventos literários...);
3. Comunidades de prática e projectos conjuntos entre estudantes nacionais e internacionais;
4. Peer tutoring e serviço voluntário que promova a cooperação entre estudantes nacionais e internacionais;
5. Promover o uso das TIC para facilitar a mobilidade virtual;
6. Fomentar a aprendizagem de línguas estrangeiras;
7. Formação livre sobre outras culturas;
8. Formação em Comunicação intercultural. (GONÇALVES, 2009, p. 142 *apud* GONÇALVES, 2008).

Esses itens nos levam a alguns questionamentos^{13,15} como estão inseridos os conhecimentos internacionais, os debates multiculturais, as comunidades de prática, os projetos internacionais conjuntos e a formação livre sobre outras culturas nos currículos brasileiros, em especial, os da área de Letras, que nos interessam aqui? E sobre as culturas do MERCOSUL, como elas entram na nossa vida acadêmica? Parece-nos que, para que haja conhecimentos internacionais, teríamos que dialogar e aprender com outros sistemas de ensino e universidades, ou seja, é mais que um intercâmbio de cultura acadêmica, é uma questão de educação intercultural.

Por outro lado, como o professor universitário se vê frente a essas mudanças? Segundo Montero (2014), o impacto das mudanças econômicas e sociais da globalização e das tecnologias na forma de transmissão de conhecimentos dos docentes universitários em direção ao ensino visto como social, colaborativo e tecnológico, pode lhes causar perplexidades e temores diante de um futuro para o qual talvez nem todos estejam preparados.

¹³ Não nos ocuparemos dessas questões neste estudo por motivos de delimitações.

(p. 53). Atualmente, estão ocorrendo mudanças dentro e fora das universidades, tais como

la disminución del apoyo financiero público, el cuestionamiento de la autonomía universitaria (quien paga manda), la preocupación por la pérdida o, o en el extremo opuesto, la masificación de estudiantes, la calidad de sus procesos y resultados, el debilitamiento de su papel privilegiado en la transmisión y generación del conocimiento, la atención a la diversidad de sus alumnos [...] (MONTERO, 2014, p. 53)¹⁴.

Somadas a isso, também temos a sobrecarga de trabalho dos professores, a situação salarial para o planejamento extra e formação continuada (fazer mais pelo mesmo valor). Além dos graus acadêmicos mínimos para exercer a docência universitária (mestrado e doutorado e a investigação), pensamos na formação para enfrentar as mudanças mencionadas acima, extrapolando o clássico conceito de que, para ensinar em uma IES, basta o conhecimento acadêmico de sua disciplina. As autoras Baumvol e Sarmiento (2016, p.76) acrescentam também que há “poucas oportunidades de formação pedagógica e de reflexão sobre questões ligadas à sua prática docente, como a relação entre conteúdo e língua”. Lembramos que, para que as disciplinas tenham orientações internacionais, muitas vezes, as referências bibliográficas poderão estar na língua adicional, e, também, o uso da (s) língua(s) adicional(is) na sala de aula se faz(em) mais presente(s) que antes, portanto, segundo as autoras, isso requer uma nova formação sobre o ensino-aprendizagem desses conteúdos pela(s) língua(s).

Montero (2014, p.57) também menciona a diversidade de alunos – o aluno “ideal” e o aluno que realmente existe – o que se deve à nova diversidade decorrente do acesso mais democrático ao Ensino Superior. Então, tudo isso nos faz perceber a complexidade da adaptação dos docentes às novas exigências da Internacionalização ou da IeC, que também incluem o letramento digital e a estrutura universitária para tal.

Em suma, a partir de tudo o que foi estudado sobre Internacionalização, Internacionalização em casa e Regionalização para esta investigação, defendo a adaptação do termo Internacionalização em Casa (IeC) para *Regionalização em Casa*, (ReC), uma vez que este estudo se pauta na tentativa de aproximação de três países do MERCOSUL, e porque creio também que ao bloco econômico e cultural faltaria acrescentar esforços institucionais ou

¹⁴ A diminuição do apoio financeiro público, o questionamento da autonomia universitária (quem paga manda), a preocupação pela perda ou, em outro extremo oposto, a massificação de estudantes, a qualidade de seus processos e resultados, o enfraquecimento do seu papel privilegiado na transmissão e geração do conhecimento, a atenção à diversidade de seus alunos [...]

de grupos interessados em prol de uma educação intercultural regional frente à internacionalização, porém adaptando-se às metas do Setor Educativo do Mercosul. No último plano de ação 2016 -2020 (MERCOSUL, 2017), aparece o termo **regional**, na maioria das vezes quando faz menção aos seus objetivos, metas e medidas de fortalecimento do bloco pela educação, ou seja, no que concerne a motivos e produtos finais da integração. Por outro lado, o mesmo documento emprega o termo internacional, quando titula os seus acordos de *Cooperação Internacional*, sobre o que iremos discorrer mais adiante.

2.1.5 Sociedades Conectadas

Para pensar na conectividade que caracteriza a sociedade contemporânea, há que se diferenciar entre duas gerações de uso da Web que nos interessam a fim de entender o comportamento online que os participantes desta pesquisa apresentaram, e o que define como eles se engajam ou não com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS).

A primeira geração da Web, chamada 1.0, se massificou na década dos 90. Os sites eram estáticos e não interativos, se destinavam à busca de informação, pois os conteúdos já estavam publicados. Cabia aos usuários exercer o papel de receptores, consumindo e compartilhando as informações. Não havia participação na produção de conteúdo. (PONTES, 2011, 23).

Por outro lado, o advento da Web 2.0, presente em nossa vida de 2004 em diante, foi idealizada em virtude do crescimento gigantesco de usuários. Ela é mais propícia às redes sociais, e, conseqüentemente, às mudanças no modo de as pessoas se relacionarem. Com a Web 2.0, mudam também as práticas sociais de leitura, escrita e de consumo de informação, a chamada sociedade conectada. Nela o usuário tem protagonismo, é também, autor, pois há várias redes sociais, blogs, plug-ins que permitem agregar conteúdo, podendo ele ser, não só receptor, mas emissores e produtores de conteúdo. O principal conceito Característica da Web 2.0 é conectar aos os indivíduos, isto é, promover a interatividade, a contribuição entre dos usuários, os quais podem compartilhar, editar conteúdo (como a Wikipédia, por exemplo) ser colaborativo, opinar, além facilitar o surgimento de comunidades em torno a de um assunto. (CROOK, 2008, PONTES, 2011). Segundo Pontes (2011, p. 23), “a participação do usuário é estimulada e necessária.”. O usuário passa a ser reflexivo, autônomo e pensante.

A Web é a mediação entre o usuário ator e os seus pares, na qual o usuário pode fazer dela o uso como ator, aquele que se engaja na colaboração e edição de conteúdo, ou simplesmente consumidor, que consume e reproduz o conteúdo já existente, apresentando

ainda uma “mentalidade 1.0”. A Web 2.0 pode fazer a mediação, mas não pode determinar a escolha de papéis que o usuário quer assumir e quando o quer. Como enfatiza Crook (2008, p. 56), deveríamos começar a falar de "mentalidade de Web 2.0", e não somente de Web 2.0.

Segundo Jenkins et ali (2006, p.7), nem mesmo os jovens usam a Web 2.0 com o intuito de colaborarem e serem autores. Para que esse comportamento do usuário seja evidente e que ele esteja em uma comunidade conectada, precisam-se observar algumas características, tais como:

- a) Criar e compartilhar suas criações com os demais;
- b) Dar algum tipo de ajuda ou tutoria aos demais e ser reconhecido pelos principiantes como o que tem mais conhecimento;
- c) Se encontrar em uma comunidade conectada de membros que acreditam que suas contribuições são importantes para o grupo;
- d) Os membros perceberem que há certo grau de conexão social entre eles, sem pesar tanto o que outras pessoas de fora dessa comunidade pensam sobre o que eles têm criado;
- e) Desenvolver soluções colaborativas de problemas - trabalho em equipe, formal e informal, para completar tarefas e desenvolver novos conhecimentos,
- f) Desenvolver afiliações - associações, formais e informais, em comunidades on-line centradas em torno de várias formas de mídia, seja uma rede social, um blog, uma plataforma de ensino, etc. Cada um tem o seu papel nela com o fim de produzir colaborativamente.
- g) Promover a circulação de conteúdo, criando o fluxo de mídia (como podcasting, blog).

Ainda segundo Jenkins *et all.* (2006, p.7), quando há comunidades conectadas, suas atividades oferecem oportunidades para aprender e para expressar-se criativamente, havendo engajamento crítico, empoderamento político, o que leva a avanços. O ideal é uma comunidade conectada na qual os indivíduos nela a saibam como explorar para adquirir conhecimento. (2006, p. 42).

No entanto, como aponta Crook (2008), as práticas da Web 2.0 são ainda pouco representadas no currículo escolar e, portanto, ainda não estão incorporadas e arraigadas na cultura escolar (nem nos cursos de formação de professores, pensamos nós). Isso pode ser a causa das reservas que os usuários podem apresentar, e os obstáculos que podem encontrar como sujeitos inovadores e criadores. Quando não há o encorajamento para produzir, criar

colaborar e compartilhar, é difícil que a colaboração ocorra sozinha dentro da sala de aula.

Uma forma de alterar esse quadro é mudar a atitude docente frente à Web 2.0,

[...] através da criação de comunidades baseadas na internet de professores que usam a Web 2.0, através de serviços como blogs e wikis. Embora isso possa ser considerado um modo indireto de influenciar no aprendizado, provavelmente é significativo. Os sites de divulgação voltados para profissionais podem criar uma comunidade de discursos para professores que tenham um interesse compartilhado nas práticas em discussão. (CROOK, 2008, p. 48).

Essa poderia ser uma solução à formação docente continuada, isto é, sua capacitação quanto ao uso social das TICS, na ajuda entre pares através de comunidades de prática no uso de ferramentas tecnológicas e em alinhamentos pedagógicos coerentes à conectividade atual, a Web 2.0. Contudo, se os professores não estão na “mentalidade Web 2.0”, será difícil alinhar suas práticas pedagógicas a ela. Isso, obviamente, se assim eles o desejarem e tiverem essa pedagogia colaborativa como princípio e objeto de ensino, do contrário, não há como obrigá-los a fazer algo sobre com o que não se sentem identificados. No entanto, não queremos, nesta tese, rotular professores como “mentalidade Web 2.0 ou não”, mas sim chamar a atenção sobre como essa *mentalidade* (crenças, representações) pode ou não levar os professores a se engajarem com a tecnologia a serviço de suas práticas pedagógicas. Não é, portanto, uma questão de inteligência ou aptidão individual no uso das tecnologias, é, sobretudo, uma questão de se dispor a aprender com o outro, saber dar ajuda ao outro, saber colaborar e cooperar (que não são sinônimos). Saber aprender com o outro é uma questão delicada entre os docentes em atuação, ou seja, a formação docente continuada, que permeia todos os níveis de ensino, inclusive à docência superior e formadora de profissionais, se faz necessária. Contudo até que ponto os professores estariam dispostos a mostrar suas deficiências e aprender uns com os outros? Trabalhar colaborativamente, online, é, de fato, uma tarefa muito complexa. Zammit (2010), ao tratar de trabalho colaborativo (online), estabelece a diferença entre colaboração e cooperação, que consideramos importante para compreender os nossos dados. Na cooperação, as pessoas trabalham separadamente para dar conta da tarefa. Já a colaboração prevê atividade conjunta para a construção de conhecimento.

A título de exemplo, vejamos o texto do MERCOSUL:

O MERCOSUL implementa sua Política de Cooperação Internacional (Decisão CMC N° 23/14) [...] mediante a associação e a contribuição de terceiros países, processos de integração, organismos internacionais

ou associações regionais, a fim de realizar programas e/ou projetos de cooperação internacional que tenham como objetivo: a) abordar quaisquer dos objetivos que motivam a cooperação intra-MERCOSUL ou b) apoiar o desenvolvimento de terceiros países ou processos de integração. [...] no processo de apresentação e aprovação de iniciativas de cooperação internacional no MERCOSUL que tiverem como fim o acesso a conhecimentos, recursos humanos e/ou financeiros tendentes a promover capacidade técnica, administrativa e tecnológica para os Estados Partes participam o Grupo Mercado Comum (GMC) e o Grupo Cooperação Internacional (GCI). Tais iniciativas de cooperação devem ser apresentadas junto ao GCI juntamente com o formulário perfil técnico de projeto de cooperação. (MERCOSUL, 2014).

Aqui vemos que os acordos de cooperação internacional são normas preestabelecidas, firmadas com respaldo jurídico, “[...]de cooperação entre Estados soberanos, com o objetivo de ampliar e aperfeiçoar o diálogo político-jurídico entre as autoridades internacionais.” (DONIZETTI, 2015). No excerto acima, nos dá a entender que as iniciativas de cooperação se destinam a um Estado prestar ajuda técnica, científica, econômica ou de assessoria aos demais. Dessa forma, a cooperação é uma ajuda ao outro para complementar com algo que lhe falta, na tentativa de fortalecer o bloco. Cada um trabalha a seu tempo. No entanto, a forma como tais acordos saem do papel, como são implementados na prática depende da ação de vários atores envolvidos na execução. A nível institucional, criam-se cooperações, mas a nível de recursos humanos, para a realização dessa cooperação, necessita-se que os envolvidos sejam gestores, portanto, não cooperem somente, mas também colaborem entre si, porque pôr em execução um projeto precisa de que se trabalhe em conjunto, de que se assumam responsabilidades, ou seja, de que haja colaboração.

Para Zammit (2010), com o que concordamos, são necessárias decisões sobre como trabalhar conjunta e colaborativamente em grupo. Para a autora, “a colaboração genuína envolve os estudantes trabalhando em grupo para completar uma tarefa coletivamente, com engajamento e responsabilidade mútuos” (ZAMMIT, 2010, p. 478). Provavelmente, pelo fato de as decisões terem sempre partido de nós (pesquisadora e orientadora), as professoras participantes tenham tido dificuldade em, efetivamente, *colaborar* (na acepção de Zammit, 2010), tendo se reconhecido sempre como *cooperadoras*, dando cada uma sua contribuição, a seu turno, sem considerar o trabalho da parceira como o ‘conjunto da obra’.

Em suma, em sociedades conectadas, o contato com o outro é virtual, portanto, precisa de uma instância para que os alunos e docentes dos países em aproximação se

conheçam e intercambiem experiências e, a partir daí se afilem a um objetivo comum e passem à fase da colaboração e engajamento e produzam conhecimento, para, assim, criarem uma comunidade conectada (ou comunidade de prática virtual). Isso vai mais além da simples cooperação internacional, a qual é só o começo do processo de regionalização em casa.

2.2 Política Linguística

O intercâmbio acadêmico implica conhecer a organização social, política, acadêmica e a legislação de outro país. Além disso, estão implícitas a ampliação do conhecimento sobre a língua e a cultura do outro (KRAWCZYK, 2008), bem como as negociações de identidades que surgem desse contato. (MOITA LOPES, 2001). Por outro lado, a aproximação de estudantes de países diferentes também supõe um projeto de educação linguística institucionalizada¹⁵, pois possibilita aos alunos do ensino superior aumentar seu conhecimento sobre a sua língua materna e a língua adicional, além de desenvolver a capacidade de trabalhar com o imaginário linguístico, com as crenças, representações, por exemplo, das pessoas implicadas. (BAGNO, RANGEL, 2005). Por essa razão, entendemos que é importante começar discorrendo sobre política linguística nesta seção.

Política linguística é uma intervenção humana sobre a língua. (CALVET, 2007). Portanto, toda pessoa pode tomar decisões a respeito da língua. Isso acontece, por exemplo, quando escolhemos uma língua, ou a variedade de uma mesma língua, a qual queremos usar nas relações familiares, e/ou em outros domínios como trabalho, escola, entre outros. Também tomamos decisões sobre a língua quando escolhemos qual língua acreditamos que devemos passar a nossos filhos, e que língua(s) queremos aprender e por qual motivo. Todas as ações que tomamos sobre a língua constituem uma política linguística que precisa de um planejamento linguístico para ocorrer. O planejamento linguístico, segundo Calvet (2007), se refere à aplicação de uma política linguística. Temos também a política linguística governamental, que somente pode ser empreendida mediante a elaboração de uma lei por parte do Estado. Uma lei ou decreto pode intervir “[...] nos comportamentos linguísticos, no uso das línguas”. (CALVET, 2007, p. 75). A aplicação de uma política linguística governamental é determinante no peso simbólico das línguas no âmbito social, isto é, é capaz

¹⁵ Ressaltamos a palavra institucionalizada, de acordo com a concepção de Educação Linguística de Bagno e Rangel (2005, p. 63) quando afirmam que educação linguística é “[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.” Sendo as instituições formais de ensino apenas uma das instâncias de educação linguística na vida dos indivíduos.

de agir no ambiente linguístico.

Como veremos nas seções deste capítulo, é inevitável que as políticas de internacionalização do ensino superior, especialmente, não estejam associadas ao ensino de línguas em si. Mas é lógico pensar que, para estudar em uma universidade ou instituição estrangeira, se faz necessário proficiência na língua da IES de destino. A mobilidade acadêmica de estudantes fomentada pelo Brasil, tem sido em direção ao norte, Estados Unidos e Europa. Atualmente, a mobilidade acadêmica também está indo em outras direções, como sul-sul (intercâmbios para a África – América Latina – Índia – China e países de língua portuguesa), reconhecendo a excelência acadêmica dessas regiões sulistas do mundo, ou ainda que seja, estabelecendo cooperação para melhorias mútuas, isto é, as IES com programas mais tradicionais ajudam as que têm a ciência menos desenvolvida. (KRAWCZYK, 2008). Entretanto, as línguas com maior peso simbólico continuam sendo as mesmas: inglês, espanhol, francês, por exemplo, inclusive porque muitos países dessas regiões também sofreram processos colonizadores violentos em tais línguas.

Ainda sobre políticas linguísticas e línguas, há duas dicotomias em Calvet (2007) que ao *corpus* e ao *status*, e as políticas linguísticas *in vitro* e *in vivo*. É difícil definir e separar os nos ajudam a entender como e para que funciona uma política linguística: as ações referentes conceitos de *corpus/status*. Segundo o autor, muitas vezes, uma ação voltada ao *corpus* implica o *status* de uma língua e vice-versa. Um planejamento linguístico voltado ao *corpus* está relacionado à veicularidade ou à vernaculidade de uma língua, isto é, à forma da língua; por exemplo, as ações contra os estrangeirismos, incorporação de neologismos aos dicionários, políticas linguísticas que visam a implantar uma escrita, ou que pretendem instrumentalizar essa língua por meio da encomenda de elaboração de gramáticas e dicionários, além de materiais de suporte com intenções didáticas para promover a padronização de uma língua. Já os planejamentos linguísticos voltados para o *status* são mais fáceis de serem entendidos e mais abrangentes. São eles as ações enfocadas em promover ou não uma língua, seja por meio da oficialização, pela imposição de usos em instituições, no âmbito educativo ao implementar a obrigatoriedade do ensino de uma língua no currículo escolar, ao obrigar o uso da língua nos meios de comunicação, entre outras ações.

Ainda, segundo Calvet (2007), as políticas linguísticas, isto é, sua elaboração e seu planejamento, podem ser *in vitro* ou *in vivo*. A primeira se refere às políticas linguísticas que partem das ações governamentais, sem compartilhar essa decisão com a comunidade de falantes. A segunda compreende ações que surgem como ponto de partida da comunidade de

falantes.

Na política *in vitro*, o autor se vale de uma metáfora que remete ao tubo de ensaio, feito dentro do laboratório, a idealização, a elaboração e o planejamento são feitos por pessoas de fora da comunidade. Já as políticas *in vivo* são as que remetem à maneira como os indivíduos resolvem suas necessidades com a comunicação, transformando eles mesmos as suas práticas sociais. (CALVET, 2007). Ambas as políticas linguísticas, *in vitro* ou *in vivo*, podem mudar o status de uma língua no seu ambiente linguístico.

Poderíamos dizer que os programas de internacionalização do Ensino Superior são uma forma de política linguística *in vitro*, pois são ações que partem de cima para baixo, como menciona Krawczyk, (2008, p. 44). Segundo essa autora, na América Latina, geralmente, tais programas são financiados pelo Estado para atender aos seus propósitos de competitividade e crescimento, e muito pouco por empresas e organizações privadas. Entretanto, se partimos de ações isoladas de internacionalização que emergem de uma necessidade da comunidade acadêmica, poderíamos constituir uma política linguística *in vivo*, isto é, de baixo para cima.

Antes de entrarmos na discussão sobre internacionalização ou regionalização, cabe traçar um breve panorama sobre as políticas linguísticas governamentais para o ensino formal de línguas adicionais no Brasil, na Argentina e no Uruguai, para melhor compreender, mais adiante, o contexto dos nossos colaboradores nesta pesquisa.

2.2.1 Políticas Linguísticas para a Integração por Meio da Promoção das Línguas Adicionais no Brasil, na Argentina e no Uruguai

Embora cada país tenha tido sua evolução em Políticas Linguísticas Educacionais e históricas um pouco diferentes, nos interessa compreender como foram chegando aos pontos de conexão para os diálogos integracionistas e regionalistas na educação pelas políticas linguísticas.

Quanto ao Brasil, em primeiro lugar, temos que concordar com Aryon Rodrigues (2005) de que a história dos contatos linguísticos no Brasil, já que pensamos pela óptica das línguas adicionais e não somente estrangeiras, não começa com a colonização portuguesa, mas sim a precede. Segundo esse autor, a diversidade linguística era muito ampla. Em 2005 se estimava a existência em torno de 1,2 mil línguas diferentes quando da chegada dos conquistadores portugueses. Não há muita precisão do levantamento desses números e

conhecimento dessas línguas, devido ao processo colonizador violento e irreversível sofrido pelos indígenas, o qual fez desaparecer muitas línguas, e, também, pela falta de incentivo à pesquisa para tais levantamentos, nos dias atuais. (RODRIGUES, 2005). As políticas linguísticas de colonização no Brasil, segundo Aryon Rodrigues (2005), não só portuguesa, mas também francesa, começam por dar mais destaque à língua Tupinambá, já que a colonização começou pela costa, e possivelmente essa era a língua mais presente nos contatos entre europeus e índios. Destaca-se a gramática nessa língua feita por José de Anchieta no fim do século XVI. E, ademais, os jesuítas também confeccionaram dicionários nas línguas tupinambá, kiriki e dos maromonins. Vale ressaltar também que foram feitos levantamentos linguísticos no período colonial, entre os quais se destacam o do Padre Fernão Cardim, no ano de 1584, ao listar 65 línguas na costa leste que vai dos atuais Rio de Janeiro a Sergipe. (RODRIGUES, 2005, p. 35).

Apesar das discussões acerca do papel da Companhia de Jesus enviada pelo rei D. João III no projeto português colonizador, cabe destacar as políticas linguísticas que vão além do *corpus*, que passam pela elaboração e documentação das gramáticas e dicionários, mas também pela implementação de um sistema educativo. Os jesuítas mantiveram, em certa medida, uma educação bilíngue, pois além do português, ofereciam também o latim e o grego, e se valiam das línguas indígenas, com a preocupação de usar uma língua franca de comunicação, a língua geral. (HANNA, 2010, p. 210). Os jesuítas foram o alicerce da estrutura escolar da colônia de 1549 até serem expulsos em 1759. Esse sistema educativo tinha o Ensino Elementar, o Ensino Médio (humanista e literário), o Ensino Profissionalizante e o Ensino Superior: Teologia e Filosofia. Havia, inclusive, uma ideia de mobilidade estudantil, segundo Neto e Maciel (2008) “aos alunos que se destacassem nos estudos de gramática latina, previa-se o envio em viagem de estudos aos grandes colégios de Coimbra ou da Espanha.” (p. 176). No início, o ensino era destinado aos indígenas, em uma segunda etapa da colonização, passou também a receber aos filhos dos colonos e demais membros da Colônia. (NETO; MACIEL, 2008, p. 182).

Os jesuítas foram expulsos especialmente por razões políticas, pois representavam um empecilho aos interesses da Coroa com o advento do Iluminismo. Assim, em 1759, é escrito o Alvará de 28 de junho de 1759, que proíbe o uso da língua geral, qualificada nesse documento como abominável, e institui a língua portuguesa como única língua de instrução, com a justificativa de que “Sempre foi máxima inalterável praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma [...]” (DIRETORIO, [2017?]). Dele decorre o Decreto Lei de 3 de setembro de 1759, que

abre o período pombalino (Marques do Pombal, ministro do Rei D. José I) que exilava da Colônia a Companhia de Jesus. Segundo Ferraço e Bonfim (2007) além do português, se instituíam as chamadas aulas régias (disciplinas isoladas) de gramática latina e grego. Não havia espaço para as línguas indígenas, nem mesmo para as línguas estrangeiras modernas.

O período pombalino encerra-se com a vinda da família real ao Brasil em 1808. A partir desse fato histórico, ao mudar a corte para o Rio de Janeiro, D. João IV preocupou-se com a instalação de instituições que não havia no Brasil da época, pois o país era basicamente agrário. A presença da Grã-Bretanha como principal parceira econômica, e melhor dizendo, como fiadora da sobrevivência da colônia, marca o aparecimento do inglês como língua estrangeira. Fundam-se os primeiros cursos superiores não teológicos, continuam as aulas régias, mas já aparecem o francês e o inglês como requisitos para exames admissionais aos cursos superiores, e isso acarreta a implementação de aulas dessas línguas modernas. No entanto, não havia ainda uma preocupação com o ensino básico, situação que perdura até o fim da República Velha, por volta de 1930. Assim, o ensino de línguas no Brasil se confunde ora com a melhora, ora com a decadência do Ensino Médio. No entanto, havia, sim, uma preocupação com o ingresso ao Ensino Superior.

No período imperial, houve muitas reformas pensando em ajustar o perfil da classe mais privilegiada às mudanças ideológicas globais, porém as camadas carentes eram deixadas de lado, imperando um número elevado de analfabetismo alto. Havia ainda, a presença das línguas clássicas, concomitantes com o inglês, francês, alemão e italiano. (HANNA, 2009, p. 219). A metodologia que perdurava era a da tradução de obras literárias. Caem e voltam ao currículo as línguas estrangeiras modernas, e também há variação quanto à carga horária, ora com mais horas ora pela metade. (HANNA, 2009).

No que se refere à língua espanhola, ela tem pouca trajetória no sistema educativo brasileiro. Segundo Paraquett (2009), sua aparição não é anterior ao século XX, seu primeiro registro data de 1909. Inclusive, tem sido uma disciplina que luta pela sua relevância em um sistema educativo no qual é recente a importância dada às línguas adicionais, lutando também contra a hegemonia do inglês. Depois da Inglaterra, foi a vez de os Estados Unidos da América estarem presentes e difundirem a sua ideologia. Uma forma de marcar essa presença foi o Acordo MEC – USAID (*United States Agency for International Development*), o qual visava reformar o sistema educacional brasileiro como meio de difusão da sua ideologia educacional e como veículo de propaganda do regime ditatorial. Essa intervenção, negociada

secretamente, ocorreu em todos os níveis de ensino, porém com maior evidência no Ensino Superior pela lei 5.540/68 (BRASIL, 1968). Segundo a referida lei, de acordo com Costa (1991, p. 89-90), houve uma reforma universitária adotando o sistema de créditos nas disciplinas e os valores empresariais na educação privada, ou seja, visando à geração de lucros e poucos gastos, enquanto que as universidades públicas se mantinham em intervenção das forças do Estado a favor do regime. Qualquer resistência estudantil ou docente era tida como uma ação clandestina fortemente esmagada. Um exemplo, da difusão de propaganda do regime foi a obrigatoriedade da disciplina EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros) no Ciclo Básico. (COSTA, 1991, p. 92). Havia uma forte predominância de uma ideologia nacionalista e purista em relação às políticas linguísticas.

Por conseguinte, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação até 1996 não foi dada importância às línguas adicionais. A LDB de Lei Nº 4.024 de 1961, (BRASIL, [2017?]/1961) nem sequer menciona a obrigatoriedade de ao menos uma língua adicional. E, de acordo com a LDB nº 5.692 de 1971 (BRASIL, [2017?] /1971) “§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional”. É a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 1996, que, no Artigo 26, parágrafo 5º, é mencionada a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira a partir da 5ª série (atual 6º ano) de escolha da comunidade escolar (BRASIL, 2015b). Assim, abre-se um espaço para o ensino de línguas adicionais, embora o inglês tenha sido predominante até a criação do MERCOSUL e a posterior sanção da Lei do espanhol nº 11.161/2005.

Sobre essa última lei cabe mencionar que, embora a criação do MERCOSUL tenha requerido novas políticas linguísticas através do Setor Educacional do Mercosul, e, conseqüentemente houve um aumento paulatino do interesse dos brasileiros em aprender o espanhol, foi a partir dos esforços das agências espanholas de políticas linguísticas que, finalmente, em agosto de 2005, foi assinada a polêmica Lei do espanhol nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), no Brasil. Essa lei obrigava as escolas públicas e privadas à oferta de espanhol, no Ensino Médio, o qual deveria ser uma disciplina optativa para o aluno. Entretanto, a referida lei, naquele momento, atendia mais aos interesses da Espanha (VILLA; VALLE, 2008), do que à política de cooperação e integração regional do MERCOSUL. Vejamos por quê.

Segundo Valle e Villa (2005), a promoção do espanhol responde fundamentalmente a motivações econômicas e a uma lógica mercantil (p. 202). É uma política linguística a serviço de uma indústria linguística que se beneficia da marca *Espanhol S.A.*, favorecida

pelo peso demográfico (a quantidade de países que falam espanhol), a crescente população hispana nos Estados Unidos e a criação do MERCOSUL (VALLE, VILLA, 2005, p. 203). Lembramos que o Brasil tem liderado a América do Sul e o bloco econômico, tendo a maior densidade demográfica e, portanto, é um mercado atraente para a venda de produtos linguísticos, a saber, livros didáticos, cursos de espanhol, oficinas de formação de professores, cinema, literatura, entre outros. Desse modo, apesar da existência do MERCOSUL, ainda vemos uma predominância da política linguística expansionista e comercial da Espanha dos produtos linguísticos citados acima. Por exemplo, não é raro ver livros didáticos editados na Espanha, e com a variedade linguística peninsular sendo objeto de ensino nas aulas de espanhol, mesmo que as OCEM (2006) encerrassem a discussão sobre qual variedade de espanhol ensinar. Segundo esse documento, é necessário que o aluno tenha um contato com o amplo leque de diversidade cultural e linguística que a língua espanhola possui.

Por outro lado, não somente os anseios comerciais da Espanha são o único vilão no ensino de espanhol; também há as especificidades da língua, por ser parecida com o português, conforme é debatido na apresentação do capítulo exclusivo para o ensino de espanhol nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM-2006) em (BRASIL, 2006), reportando que

[...] à velha crença de que não é necessário aprender espanhol porque se trata de uma língua muito semelhante ao português, o que a faz fácil e possível de ser falada e compreendida, através de uma interlíngua. (PARAQUETT, 2009, p. 133).

É possível mudar atitudes negativas para com a(s) língua(s) adicionais quando temos professores bem preparados para lidar com elas, como professores que sejam pesquisadores da sua prática e que saibam trabalhar com essas especificidades. Para isso, no Brasil, os professores de espanhol também contam com a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH, 2015), a qual se destina a organizar congressos e jornadas pedagógicas. A associação conta com um acervo de sua revista com publicações de pesquisas sobre o ensino de espanhol para livre consulta.

Ainda vale ressaltar que o ensino de espanhol, como de qualquer outra língua adicional, já não deveria ser visto como objetivo final, apenas um meio veicular de comunicação, como apontam as OCEM (2006, p. 129) em “dar-lhe um peso no processo

educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade”. É mais que o ensino de uma outra língua adicional, é um trabalho de (re)significação das identidades dos alunos, fazendo-os sentirem-se parte integrante da América Latina, muitas vezes apagada pela preferência pelo espanhol peninsular.

Apesar da já referida lei prever a implementação do Espanhol nas escolas até 2010 (BRASIL, 2005), há casos em que essa língua nem chegou a ser implementada com pleno sucesso. A modo de exemplo, temos o abaixo-assinado contra a exclusão do espanhol da grade curricular da rede municipal do Rio de Janeiro, a qual menciona que a Secretaria de Educação desse estado, naquela época (2013), favorecia o ensino do inglês, através do programa Rio Criança Global em convênio com a Cultura Inglesa¹⁶¹⁸, para fornecimento de material didático, enquanto o espanhol via-se em restrições de estar presente apenas no 9º ano do ensino Fundamental, e em vias de ser retirado até mesmo desse nível de ensino, segundo a Associação de Professores de espanhol do Rio de Janeiro (APERJ, 2013). Também encontramos no blog Plataforma Permanente para o acompanhamento do espanhol no Sistema Educativo Brasileiro, uma nota intitulada “Lei do Espanhol ficou no papel”, a qual já apontava que, mesmo após cinco anos da assinatura da lei 11.161/05, ainda havia entraves para a sua implementação, tais como a falta de professores, indicação de livros didáticos pelo PNLD, e organização burocrática. No mesmo blog, encontra-se a reivindicação da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP, 26/01/2010) pela implementação do espanhol em, no mínimo, nos três anos do ensino médio e pela realização de concurso público de professores para prover os cargos docentes.

Enquanto ocorriam certas turbulências pelo país afora, em especial nos estados brasileiros que não fazem fronteira com países hispano falantes, no que concerne à oferta obrigatória do espanhol, por outro lado, há um fato relevante que é a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) em Foz do Iguaçu, cuja comissão de implantação visava a “atuar em rede com as universidades brasileiras, em intercâmbio com as instituições universitárias dos demais países da América Latina e organismos de integração regional”. (UNILA, 2017). A UNILA, desde seu início, tem alunos brasileiros, paraguaios, argentinos e uruguaios.

Outro exemplo, conforme encontrado na página web do MEC- Brasil, temos o

¹⁶ Questionável de que se trate exclusivamente com uma instituição particular de ensino de línguas, segundo o documento levantado, pois nenhum especialista formado por universidades brasileiras havia sido consultado.

projeto Escolas Técnicas de Fronteira, sendo o ensino técnico binacional, na conhecida Fronteira da Paz (Santana do Livramento- RS e Rivera - URU) gerenciado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação, em parceria com o Instituto Federal Sul-Rio-grandense e o *Consejo de Educación Técnico Profesional da Universidad del Trabajo Del Uruguay* (CETP-UTU). O referido Projeto foi criado em 2009 e consiste na definição conjunta de cursos e alinhamentos pelas instituições dos países envolvidos. No caso de Santana do Livramento e Rivera, cada país tem direito a 50% das vagas nos cursos. Há uma preferência por atividades de sala de aula realizadas em duplas binacionais. As aulas são ministradas em português e espanhol, e a certificação é válida no Brasil e no Uruguai, o que garante acesso ao mercado de trabalho em ambos os países. (BRASIL, 2016).

Outra iniciativa de integração foi o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) o qual é uma política linguística proposta pelo Brasil aos países vizinhos, e a sua implementação se dá pelo planejamento linguístico dessa política linguística para a educação. Primeiramente foi um acordo bilateral entre o Brasil e a Argentina, (ARGENTINA; BRASIL, 2008), e depois foi estendido aos demais países fronteiriços com o Brasil, isto é, Uruguai, Argentina, Paraguai e Venezuela. Consiste em uma rede de escolas situadas nas chamadas cidades gêmeas, que devem formar uma unidade operacional de trabalho, as escolas gêmeas, isto é, aquelas situadas em cidades gêmeas, como é o caso do Chuí/Chuy ou em cidades próximas às fronteiras. (CAÑETE, 2013, p. 46). O referido Programa tem como objetivo ser uma proposta de educação linguística e intercultural para a formação da cidadania fronteiriça ao

[...]consolidar uma identidade cultural regional e promover a integração, formar cidadãos ativos para converter a fronteira em um espaço democrático de cooperação, um cidadão sensível à interculturalidade [...] além disso, o aluno egresso do programa terá um domínio suficiente das línguas portuguesa e espanhola para interatuar com seus pares em contextos previsíveis de intercâmbio (ARGENTINA; BRASIL, 2008; MERCOSUR, [2010?]).

Na ocasião da minha dissertação, pareceu-nos que, das bases de implementação que norteavam o PEIF (MERCOSUR, [2010?]), emergia a representação social de que todas as fronteiras apresentavam a mesma situação e contexto histórico e sociocultural, e, além disso, havia entraves práticos para a total implementação dos *cruzes* (aulas em que o docente fazia

o intercâmbio de sala de aula com a professora do país vizinho).

Ao buscar novas informações sobre o estado atual do PEIF, nada foi encontrado, somente um pequeno texto na página do Setor Educacional do Mercosul, comentando a ampliação do Programa aos demais países do MERCOSUL. (MERCOSUL, 2018). E o Programa também está incluído no atual Plano de Ação 2016 – 2020 do Setor Educacional do Mercosul (SEM, de agora em diante) quando menciona em um dos seus objetivos

Actualizar el Documento Marco multilateral referencial de las escuelas interculturales de Frontera del MERCOSUR. Definir criterios de selección de escuelas de acuerdo con las variables pertinentes a cada zona. Trabajar con los estados, departamentos, municipios, la cantidad de escuelas a incorporar. Seleccionar escuelas de acuerdo a nivel de conectividad, proximidad con la escuela gemela y georreferenciadas. Definir las herramientas tecnológicas necesarias. Diseñar un proyecto de trabajo con las escuelas definidas. 6. Implementar el proyecto. Identificar los actores institucionales involucrados en la implementación del Programa para crear lazos de participación (MERCOSUL, 2016).

Vemos que, teoricamente, há um avanço no documento ao reconhecer a variedade de contextos que supõe as diferentes zonas fronteiriças ao longo do país, e que ainda, forme parte de uma das metas do Plano de Ação do MERCOSUL em vistas à integração e à educação intercultural nas fronteiras, a expressão criando laços de participação, parece-nos muito adequada ao se falar de educação intercultural e integração regional.

Apesar desses valiosos esforços de cooperação internacional, nos quais o Brasil se envolveu profundamente, depois de muitas polêmicas e reviravoltas, a presidência da República Federativa do Brasil (2017) sancionou a Medida Provisória (MP nº. 746), que se converteu na Lei nº. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Essa lei traz, entre várias outras mudanças curriculares no ensino médio brasileiro, a revogação da lei do espanhol do sistema escolar brasileiro ao mencionar, no artigo 26, inciso 5º “No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano” (BRASIL, 2016) para o Ensino Fundamental, e, para o Ensino Médio

8. Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2016).

Com esse novo quadro nas nossas políticas linguísticas, poderíamos dizer que demos um passo atrás na busca pela integração com os países vizinhos, que a referida lei não dialoga com o SEM e com o Mercosul, além disso, infringe os acordos assinados. Novamente voltamos a nos fechar em nós mesmos, interrompendo o diálogo com as culturas vizinhas, pois o ensino de espanhol servia para este fim. É diferente o papel do inglês como língua universal de divulgação comercial e científica; o espanhol, propiciava a (re) significação das identidades dos estudantes brasileiros ao perceberem-se como latino-americanos.

Na Declaração do III CIPLOM/EAPLOM (2016), as associações de professores de espanhol e português dos países do bloco regional reivindicaram:

[...]que apesar do tempo de existência dos acordos assinados ainda há países da região que não têm leis específicas para o ensino obrigatório das línguas oficiais do Mercosul e que em determinados contextos há ainda tendências para o monolinguismo; que mesmo com certas iniciativas de alguns órgãos e instituições nacionais e internacionais, [...]ainda há pouco reconhecimento do real valor das línguas oficiais do Mercosul nas sociedades da região em diferentes âmbitos, observando-se a imposição do inglês em detrimento das outras línguas na oferta educativa de línguas estrangeiras em todos os países membros.

Quanto às políticas linguísticas para as línguas adicionais na Argentina para a integração, elas também são incipientes, recontando a não mais de duas décadas. O país, apesar de ser um mosaico linguístico de línguas indígenas, e de imigração, além das variedades linguísticas do próprio espanhol argentino, utilizou-se por muito tempo políticas linguísticas puristas e nacionalistas, da língua comum e nacional para todos. Em um breve resumo encontrado no manual para docentes em Legislação sobre línguas na Argentina podemos ver que o ensino de línguas adicionais se incorpora no século XIX, quando

Se comienza a crear cátedras de lenguas extranjeras; su enseñanza se incorpora a los colegios secundarios. 1884 - Ley 1420, de Educación Común, que establece la enseñanza de “idioma nacional” [...] 1904 - Creación de la Escuela de Profesorado en Lenguas Vivas. [...] Seganzan cursos para adultos de francés e inglés y se prevén cursos de italiano y alemán. 1934 - Prohibición del lunfardo. 1994 -En la reforma constitucional se reconoce el derecho a la educación bilingüe de las poblaciones indígenas. 1998 - Se incorporan las lenguas extranjeras a la escolaridad obligatoria. 2004 - Se declara el guaraní cooficial en la Provincia de Corrientes. 2006 - La Ley de Educación Nacional propone asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural. Se crea la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe. 2009 - Ley 26468. Se dispone la **oferta obligatoria de portugués** para la enseñanza en las escuelas secundaria desde 2016. 2010 - Se declaran oficiales en la provincia de Chaco las lenguas de los

pueblos Qom, Moqoit y Wichí. (ARROSSI, 2011, p. 9). [grifo nosso].

Ou seja, a Argentina vem crescendo na sua virada linguística para a integração e o reconhecimento das minorias. Ao menos, legalmente, superando os ranços nacionalistas e puristas de um passado ainda recente.

Quanto à lei da obrigatoriedade do português, ela só veio a ser assinada em 2009, quando o MERCOSUL já existia desde 1991. Já a polêmica Lei do Espanhol no Brasil foi assinada em 2005, e ainda, a referida lei argentina para o ensino obrigatório de português só foi prevista para ser implementada a partir de 2016. Vemos a reciprocidade tardia da qual dispomos, talvez culpa de tantos séculos de colonialismo, e, depois, nacionalismos. E para agravar o caso, o Brasil ainda dá um passo atrás com a Lei nº.13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), já mencionada, sem considerar os avanços legais no Plano de Ação do Setor Educativo do Mercosul (2017) que enfatiza as línguas oficiais do MERCOSUL.

Quanto ao ensino do inglês na Argentina, o mesmo existe desde 1904, devido ao poderio econômico da Inglaterra no país. Mais tarde, em 1942, uma reforma no Ensino Médio por decreto presidencial suprimiu o estudo simultâneo de duas línguas estrangeiras fortalecendo o inglês em virtude das sociedades comerciais com os Estados Unidos da América. Porém, durante a Guerra das Malvinas (2/04/1982 – 14/06/1982), que ocorreu ainda no regime militar, foram proibidas todas as denominações em inglês em locais públicos. Já em 1998, ao incorporar o ensino de línguas adicionais no ensino regular, o inglês ocupa seu espaço de vez. (ARROSSI, 2011, p. 9).

Mas os professores de português na Argentina estão em mobilização, no X Congresso Nacional e V Internacional de Professores de Português em Córdoba (Argentina) em 2017, assinou-se uma declaração reivindicando:

Que el gobierno argentino aún no ha cumplido con los acuerdos y convenios firmados en el marco del Mercosur [...] en los debidos plazos y modalidades. [...] Que la AAPP [Asociación Argentina de Profesores de Portugués] y diversos grupos de profesores de portugués han presentado reclamos reiterados antes las autoridades competentes y ante la comunidad en general para que dicha ley sea implementada. [...] Que, a pesar de las iniciativas de algunos órganos e instituciones nacionales e internacionales, aún hay poco reconocimiento del real valor de las lenguas oficiales del Mercosur en las sociedades de la región en diferentes ámbitos, observándose la imposición del inglés en detrimento de las otras lenguas en la oferta educativa de lenguas extranjeras en todos los países miembros. (AAPP, 2017).

Como vemos, a situação é muito similar à dos professores de espanhol no Brasil. Enquanto não forem integradas as línguas oficiais do bloco ao sistema educativo, não poderemos falar em real integração.

Outra questão é o espanhol como língua adicional (LA) na Argentina, o qual tem grande destaque entre estudantes estrangeiros de cursos de graduação e pós-graduação e turistas em geral. Cresce a cada ano o número de centros de ensino de espanhol LA, o chamado *turismo idiomático*, já que a Argentina é um destino turístico atrativo no mundo e no continente, o qual se alia ao crescimento do prestígio internacional do espanhol como LA. Aqui o peso simbólico do espanhol muda de posição, são os outros que querem aprendê-lo para se integrar ao mundo globalizado.

Geralmente, os cursos de espanhol para estrangeiros oferecem aulas de espanhol, introdução à cultura rio-platense, folclore argentino, tango, além de trabalho voluntário em ONGs e saídas guiadas. (ARGENTINA, [2016?]. Entretanto, também é muito relevante no país o ensino de espanhol LA em zonas bilíngues. Contudo, é impossível falar de ensino de espanhol LA na Argentina sem primeiro citar a política nacional que o rege.

No que concerne ao âmbito universitário, o país conta com o Consórcio Interuniversitário ELSE (nesta sigla: Espanhol segunda língua e língua estrangeira) o qual é uma política linguística e educacional do Estado que conta com adesão de 35 IES, tem sede na *Universidad de Buenos Aires*. (FERNÁNDEZ, 2012, p. 6). O ELSE tem por missão a pesquisa sobre ensino de Espanhol LA, metodologias de ensino e materiais. Embora tenhamos encontrado poucas publicações das pesquisas realizadas, é o órgão responsável pelos Exames CELU que tem oportunizado

[...] promover a pesquisa, o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a certificação, a formação de docentes e especialistas; elaboração, produção e publicação de material didático e outras atividades relacionadas com o espanhol como língua segunda e estrangeira. (CELU, 2016).

Esse exame do Ministério da Educação e Ministério de Relações Exteriores e Cultura da Argentina é um certificado de proficiência em espanhol LA, nos níveis intermediário e avançado, para aqueles que querem validar suas capacidades no uso dessa língua para apresentá-lo em âmbitos acadêmicos ou de trabalho. No momento (2016), esse exame tem acordos para o seu reconhecimento com o Brasil, China e Itália. (CELU, 2016).

O Consórcio Interuniversitário ELSE, além de administrar os exames CELU e realizar pesquisas sobre metodologias de ensino, é também um espaço para a difusão de boas

práticas pedagógicas, fomento à pesquisa, impulso ao ensino de espanhol LA, e tem ainda o objetivo de desenvolver e apoiar novos cursos de pós-graduação. (CONSORCIO ELSE, [2016?]). Também tem o propósito de promover o ensino de espanhol LA com enfoque na educação intercultural e no respeito à diversidade, principalmente pensada para os contextos bilíngues como, por exemplo, o projeto “Chaco Aprende”. Esse Projeto se trata de uma capacitação de docentes para zonas bilíngues, em especial, espanhol-línguas indígenas, e também, é um centro de línguas para estudantes de origem indígena. (FERNÁNDEZ, 2012, p. 8).

De qualquer forma, o pouco que encontramos sobre o espanhol LA na Argentina nos faz pensar que temos muito para intercambiar e para cooperar mutuamente em conhecimento e pesquisa, e esse papel cabe, entre outros agentes, às universidades e aos espaços de socialização desses saberes. Vemos que podemos crescer juntos na construção da formação de professores em línguas, no sentido de (re)construir novas identidades profissionais regionais, de privilegiar as variantes americanas da língua espanhola, e de elaboração, melhora e divulgação de material didático próprio que leve em consideração a diversidade cultural do MERCOSUL e suas necessidades.

O país vizinho Uruguai também conta com o chamado *turismo idiomático*, que faz parte da *Marca Uruguay Natural*, com modelos de ensino livre e elitistas para estrangeiros, a alto custo, muito parecidos aos moldes da Argentina. Além disso, os cursos livres com ensino de espanhol língua estrangeira se associam ao “Español en Uruguay - Grupo de Turismo Idiomático”, pertencente ao *Plan Nacional de Turismo Sostenible*. (URUGUAY, 2018).

Entretanto, Universidades como a ORT, Universidade de Montevideo (que seguem um modelo mais internacional de alinhamento de cursos e currículos) e a UDELAR, contam com centros de línguas estrangeiras, nas quais oferecem espanhol para estrangeiros, a fim de atender a essa demanda de alunos de intercâmbio, como uma estratégia de internacionalização das universidades uruguaias no mercado global.

Quanto à integração regional no Uruguai, segundo Praderi (2001) historicamente, as rivalidades do Tratado de Tordesilhas, entre os reinos de Portugal e Espanha fizeram com que nossos países evitassem conhecer a língua, bem como a cultura do outro. A rivalidade política apagava até mesmo a situação majoritariamente bilíngue do continente, situação que perdurou durante quase cinco séculos. (p.3). Lembre-se que o contexto bilíngue e a presença lusa no norte do país sempre foram considerados negativos, e a historiografia do Uruguai se baseia na versão contada pelo sul do país, isto é, a versão da colonização hispânica por “direito” *versus* o também “invasor” luso, o qual teria que ser expulso. Atualmente, a Faculdade de

Humanidades da UDELAR conta com estudos de resgate de documentos e cartas de famílias do século XIX, escritos em português daquela época (entre 1853 a 1868) em um total de 60 exemplares de correspondência, a fim de registrar o histórico da presença da língua portuguesa dos colonizadores do noroeste do país. (ORONNOZ, 2009).

No entanto, até a virada linguística acontecer, o português inexistia na oferta educativa no Ensino Regular. O quadro de rejeição ao português somente se reverteu a partir da criação do Mercosul na década de 90, surgindo um crescimento no interesse considerável pela língua do vizinho, já que obteve um peso simbólico importante em virtude das incipientes relações econômicas e políticas entre os países do bloco. Passou a existir, dessa forma, um mercado novo, e, portanto, uma demanda para o ensino dessa língua. Apesar de haver a crença de que o português não era necessário estudar, já que era um espanhol “deformado”, e no Brasil, onde é visto como muito parecido, e, por essa razão, também desnecessário o seu estudo, havia antes da década dos 90, pouco interesse dos uruguaios em relação ao português, o qual se reduzia às motivações próprias, como a simpatia pelo Brasil e sua “cultura”, o gosto pelas canções, como a Bossa-nova e o samba tradicional e seus bens culturais, entendam-se como bens da Cultura legitimada. (VEIGA-NETO, 2003).

Por volta de 2001, o português havia crescido consideravelmente em termos de demanda, e por isso, avalia Praderi (2001), de forma desorganizada e talvez não planejada. Apesar de o Ensino Médio uruguaio tradicionalmente ter dado espaço às línguas estrangeiras modernas, em especial ao francês¹⁷ e ao italiano, a inserção do português nos currículos tinha ficado de fora de discussão. Fato que não muda muito com o advento do Mercosul, que apenas cria o espaço e a demanda para o português em Centros de Línguas Estrangeiras. O português, nesse caso, figura como caráter opcional, já que os alunos da rede pública do Ensino Médio podem se matricular se desejarem, tendo também as opções de acesso ao estudo do italiano, alemão, francês e a LSU (língua de sinais uruguaia).

O português, que já aparecia em institutos privados de língua, finalmente, aparece também em 26,5 % dos colégios privados sendo que em cinco deles como matéria optativa, nos demais é obrigatória. Praderi (2001) conclui que, no Ciclo Básico (final do Ensino

¹⁷ A presença do francês se devia especialmente à influência da cultura francesa de organização institucional pública nas instâncias institucionais públicas do país, isso é evidente até hoje, na forma como se veem estruturados o sistema judiciário, o sistema educacional público, a Universidad de la República, em termos de estrutura administrativa e de linhas pedagógicas de ensino. O francês fora até a década dos 90 a primeira língua estrangeira do país, perdendo seu espaço gradativamente para o inglês. O italiano dava-se em virtude de uma certa influência da imigração italiana do final do século XIX. Entretanto, o português que tinha estado presente, em termos de colonização, (fundação de Colônia de Sacramento, e incursões no Norte) desde o século XVII, não configura, até hoje, nas grades curriculares uruguaias.

Fundamental no Brasil), o português língua estrangeira¹⁸ é ofertado de forma extracurricular, primeiro, porque nos Centros de Línguas Estrangeiras (CLES) é uma opção, e é no turno inverso do horário curricular. Segundo, nos colégios privados, em sua maioria, é obrigatório para o aluno, sem provas e repetência, pois não há uma política pública oficial que ampare a disciplina como curricular, portanto, a matéria se trata de um diferencial dos colégios e não de um componente da base curricular comum.

Em virtude desse panorama, também não havia um curso de formação docente em português até 2009. Em termos de carreira universitária, só havia o curso de tradução pública da UDELAR, que obviamente, não preparava à docência de língua portuguesa, pois dita formação se concentra em traduzir do português ao espanhol. A atualização docente existia em forma de algumas jornadas didáticas ou seminários. A maioria dos professores, no estudo de Praderi (2001), melhor dizendo, professoras, eram uruguaias que haviam morado no Brasil por um período curto ou longo de tempo, ou brasileiras que moravam no Uruguai no mínimo há uns três anos naquela época fazendo com que uns dados interessantes tivessem em comum: a maioria dessas docentes, conheciam bem a cultura do outro, ou inclusive podiam se apoiar na língua dos aprendizes por conhecê-la bem em sua estrutura, o que também é interessante, além da formação docente.

Em suma, podemos dizer, que o ensino de português em Montevidéu no nível Ciclo Básico, é recente, mas já conta com formação docente há, pois, uma política linguística nacional que inclui o português. Entretanto, ainda carece de uma política mais explícita que ampare a inclusão do português no Ensino Médio uruguaio, buscando espaço hoje em dia (2017) perante o inglês, o qual varreu por completo a soberania que o francês teve ao longo do século XX. Ainda assim, cabe ressaltar que pela última Lei de Educação (URUGUAI, 2009) as línguas maternas do Uruguai são o espanhol do Uruguai, o português do Uruguai, e a Língua de Sinais Uruguiaia. Ou seja, o português é legalmente uma das línguas maternas em reconhecimento à presença luso-brasileira no processo histórico desse país, isso é mais que um status como língua de herança. Logo, legalmente o português está bem posicionado, mas faltam-lhe políticas de implementação no sistema de ensino.

Outro dado interessante é que o Uruguai é membro observador da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em virtude de seu próprio interesse, desde a decisão dos Chefes de Estado e de Governo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, em 1 de

¹⁸ Nas políticas linguísticas educacionais no Uruguai somente se usa o termo língua estrangeira.

novembro de 2016, o Uruguai afirmou seus compromissos junto aos

[...] objetivos da CPLP e os seus princípios orientadores, os estreitos laços que a ligam a diversos Estados-Membros, a sua proximidade geográfica com a República Federativa do Brasil, o seu relacionamento com todos os países da Comunidade, que pretende aprofundar ao nível político, económico cultural; e o seu empenho em prosseguir a promoção e difusão, ensino e aprendizagem da língua portuguesa; (Brasília, 2016).

Contudo, contraditoriamente, o documento *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria* (ANEP, 2017) dá maior destaque à implementação do inglês ao “[...] Avanzar en la cobertura universal del inglés (presencial, por videoconferencia o mixta) en 2016-2017 en los cuartos, quintos y sextos años escolares”, enquanto que o português fica restrito a zona fronteiriça.

Enquanto nas escolas primárias em Montevidéu somente em três escolas se implantou o português desde o 1º ano, ao todo 83 escolas em todo o país ensinam português, das quais 74 estão nos departamentos fronteiriços. (ANEP, 2015). No entanto, o programa de imersão Dual de Português, o qual seguia um modelo de educação bilíngue por imersão, e de carga horária equivalente para as duas línguas, que tanto era motivo de orgulho para a virada linguística do país, agora já não existe naqueles moldes ideais, tendo sido implementado de 2003 a 2012. Foi extinto por motivos de recortes econômicos, uma vez que um currículo bilíngue custa mais caro, as escolas teriam de ter por turma duas *maestras*. Em seu lugar, continuam existindo, desde 2006, as escolas de Programa de Ensino de Português através de conteúdos curriculares, ancorada no mesmo marco teórico das escolas Dual de imersão, porém com o português como disciplina curricular, com enfoque pedagógico interdisciplinar.

Em suma, o português é importante à formação do aluno uruguaio, por ser este o país com um contraste entre as regiões norte e sul muito peculiar, enquanto o Norte apresenta lusofonia, dada a presença histórica portuguesa, e tem aspectos culturais mais parecidos ao do gaúcho rio-grandense brasileiro, o Sul volta o seu olhar à Argentina, seguindo tendências de costumes, moda, gastronomia, e expressões idiomáticas quanto ao espanhol rio-pratense, já que a fronteira aqui é o Rio da Prata com Buenos Aires. O português ainda precisa de incentivos para ser revista sua implementação no sistema educativo uruguaio, a qual tem sido gradual e lenta, aparecendo principalmente no nível de ensino primário (no Brasil, equivalente ao Ensino Fundamental I).

De todo modo, como já mencionado, a Argentina, o Brasil e o Uruguai participam do PEIF, da AUGM (Asociación Universidades Grupo Montevideo) e do ensino técnico

binacional (URU/BRA), e de variados convênios interuniversitários, logo, aos poucos vai-se fazendo uma abertura ao diálogo regional. Dadas as conjecturas que havia há menos de meio século em cada país, já estamos dando bons passos, ainda que haja muitas lacunas e trabalho pela frente.

2.2.2 A Formação de Professores por Meio das Tecnologias da Informação e Comunicação no MERCOSUL

No que refere à educação a distância, o SEM propõe levantar e analisar normativas sobre reconhecimento, avaliação, acreditação e controle de qualidade da EAD nos países da região. (MERCOSUL, 2011, p. 46). Isso implica um reconhecimento da modalidade EAD para superar barreiras de distância e tempo, e seu papel no ensino superior. Entretanto, o SEM se preocupa com a existência de ações de controle de qualidade de ensino a fim de facilitar o reconhecimento de tais cursos de graduação, e logo, de diplomas. A preocupação com a qualidade de ensino também se evidencia com políticas de qualidade na educação em nível de pós-graduação. Assim, estima-se a criação de novos cursos de pós-graduação, segundo metas estabelecidas para o período. (MERCOSUL, 2011, p. 48).

Em outra direção, o plano de ação do SEM prevê fomentar a pesquisa sobre os vínculos entre as IES com os sistemas produtivos locais e regionais. (MERCOSUL, 2011, p. 47). Lembramos aqui que uma das funções do SEM para esses quatro anos é articular a área da educação com outras do bloco, como já mencionamos.

Mais uma vez, a palavra intercâmbio aparece quando o plano de ação do SEM ressalta o incentivo às IES na formação de parceria com outros países, blocos econômicos e organismos para melhorar os sistemas educacionais. Inclusive, destaca o objetivo de dispor de espaço para a troca de experiências de intercâmbio. Vemos como muito acertada essa iniciativa. Devido aos argumentos que já apresentamos sobre internacionalização, essa meta põe em evidência o desejo de formar profissionais para interagir no mundo globalizado. (MERCOSUL, 2010, p. 50). O plano de ação do SEM continua, com o tema intercâmbio, também no aspecto técnico de assessoria às políticas multilaterais ao ter como objetivo

[...] fomentar o intercâmbio e a cooperação solidária para o diagnóstico da realidade da educação superior na região, no sentido de ter base de dados a fim de estabelecer políticas regionais. (MERCOSUL, 2011, p. 56).

Logo, com um sistema integrado, se torna mais produtivo e de fácil localização

mapear a realidade da Educação Superior no bloco, a consulta às estatísticas, concessão de bolsas, e projeção de ações futuras. (MERCOSUL, 2011, p. 60). Isso significa coordenar os programas de intercâmbio já existentes em um sistema integrado, e a escolha de projetos que proponham tal sistema.

Ainda sobre a mobilidade acadêmica, há ações no Plano de Ação do SEM que buscam mapear, propor a elaboração de um marco e projetar crescimento no número de intercâmbios, mobilidade estudantil e profissional. Dessa forma, o intercâmbio é visto como necessário não somente durante a trajetória do curso superior, mas também na vida profissional, como uma espécie de formação continuada. Para tanto, parte do desejo e selecionar projetos de pesquisa que visem a levantar e analisar a situação atual e os efeitos da mobilidade nos sistemas educacionais do MERCOSUL, com o propósito de ser divulgado através de publicações, seminários e eventos. (MERCOSUL, 2011, p. 56). Finalmente há a meta de elaboração de um marco comum como mecanismo de reconhecimento de títulos e carreiras acreditadas, cuja elaboração vai ser discutida em seminários (encontro entre todos os países). Para essas funções, existe, e está mencionado no texto do Plano de Ação, o **Arcu-sul**, que é um sistema de acreditação de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no MERCOSUL e Estados Associados, criado a partir do acordo de 30 de junho de 2008 em Tucumán, Argentina. (MERCOSUL, 2008). O plano culmina com meta de alcançar o funcionamento de um mecanismo regional de reconhecimento em pelo menos três cursos universitários. (MERCOSUL, 2011, p. 60).

O Plano SEM 2016 – 2020 (MECOSUL, 2017) ressalta os objetivos de fortalecer a mobilidade regional entre os sistemas educativos, os intercâmbios acadêmicos, também na Educação Técnico-Profissional a fim de promover mecanismos de reconhecimento de diplomas, e titulações a níveis médio (já existente de fácil revalida) superior e terciário¹⁹²¹

Além de

Generar y difundir el conocimiento, la experiencia y la información, nacional y regional, de intereses general de los países miembros y asociados. [...] Realizar **actividades de cooperación** entre los países de la red para reducir las asimetrías y consolidar la relación regional entre las agencias nacionales de evaluación y acreditación [...] **Realizar intercambios de buenas prácticas y experiencias educativas para el uso de las TICS** entre estudiantes y entre docentes de enseñanza media. (MERCOSUL; 2017). [Grifo

¹⁹ Curso de nível terciário é muito comum nas culturas escolares dos países hispano falantes, se refere a um 3º grau, mas não é nem bacharelado, nem licenciatura, seria um técnico profissional com valor universitário.

nosso]

Pelo que destacamos no texto acima, as metas de gerar e difundir conhecimento, experiência e informação, poderiam ser alcançadas pelas comunidades de prática se, assim, os envolvidos nesse processo trabalhassem colaborativamente para gerar e difundir novos conhecimentos e boas práticas educativas, como aponta o atual plano de ação. Vemos que o documento está considerando uma “mentalidade Web 2.0” (CROOK, 2008), faltaria compreender como se desenvolveria na prática, possivelmente, por meio de congressos e formação docente. Vale ressaltar que, quanto à formação continuada, o plano de ação menciona essa necessidade na maioria das vezes em relação ao docente de Educação Básica, e em menor medida à docência superior, sendo que a última é a formadora inicial da primeira A formação de professores no MERCOSUL, geralmente, se dá por meio da formação inicial superior, razão pela qual nossa pesquisa trabalha com cursos de Letras e cursos de professorados terciários, entretanto, há outros espaços de formação docente e instâncias que planejam a formação continuada que merecem ser destacados, tais como os congressos regionais de interesse dos Ministérios de Educação dos países do MERCOSUL como o CIPLOM /EAPLOM (2016) – Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul e Encontro de Associações de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul. Esses eventos são uma instância de socialização de saberes, de apresentação de pesquisas acadêmicas, mas, principalmente, é um momento de discussão da integração regional e dos sistemas educativos. Inclusive, há o planejamento de ações futuras e políticas de integração, para “[...] fortalecer as políticas de ensino das mesmas”. (CIPLOM/EAPLOM, 2013).

Assim sendo, o CIPLOM /EAPLOM torna-se um espaço breve de formação continuada. Participam muitas universidades dos países do bloco e da UNASUL (países associados ao MERCOSUL já mencionados), investigadores, professores, estudantes e profissionais da educação que atuam na área de ensino das línguas oficiais do MERCOSUL, o português, o espanhol e o guarani, como língua materna, de herança ou língua adicional em contextos de língua estrangeira ou de contatos linguísticos. (CIPLOM /EAPLOM, 2016). O produto final desses congressos é a redação colaborativa de cartas e declarações que documentam as reflexões dos encontros e as reivindicações aos gestores de políticas linguísticas educacionais dos países membros e associados ao MERCOSUL. A carta do I CIPLOM, e do II EAPLOM já havia firmado o desejo de ver o desenvolvimento de vínculos entre instituições formadoras (universidades, centros de formação) e associações para o intercâmbio de publicações sobre o ensino das línguas do MERCOSUL. Cremos que o CIPLOM/EAPLOM que acontece a cada triênio cumpre esse propósito. (CIPLOM/EAPLOM,

2013). Mas cabe ressaltar que, na Carta Declaração do III CIPLOM/EAPLOM já havia se chamava a atenção, embora não apresente muitos detalhes de como executar essa meta.

Por outro lado, novamente, dá-se destaque à palavra intercâmbio, quando menciona que é uma meta o “[...] intercâmbio de experiências sobre estratégias nacionais para a capacitação e formação continuada que tendam à profissionalização dos docentes, tendo como resultado final o uso de redes virtuais” (MERCOSUL, 2010, p. 37). Na Declaração do II Encontro de Associações de professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL, realizado em Buenos Aires, em 2013, é reivindicado que se criem programas de intercâmbio de professores de educação básica e superior na área de línguas oficiais do MERCOSUL, não somente o espanhol, o português e o guarani, mas também as línguas regionais e de herança. (CIPLOM/EAPLOM, 2013). Vemos que, paulatinamente, tem-se dado passos importantes em relação a isso, em termos de reivindicações.

Ainda no plano de ação do SEM, vemos que aparece o uso das TICs como um meio para a formação docente, o que ajudaria a promover o intercâmbio, como já mencionamos nesta pesquisa, uma vez que atualmente a tecnologia ajuda a romper as barreiras e auxilia no fluxo de discursos e na interação. É também mencionado no Plano de Ação do SEM que se faz necessário promover estudos, com participação de docentes, sobre práticas inovadoras e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que promovam a inclusão social e o desenvolvimento humano e produtivo. (MERCOSUL, 2010, p. 44). Ainda, segundo o Plano, isso será alcançado através da criação de um repositório de boas experiências com uso das TICs. A intenção desse repositório é de os docentes poderem consultá-lo constantemente e se atualizar. No site oficial do SEM, não encontramos nada no momento (janeiro de 2018), somente um glossário de terminologia de educação.

Também o Plano de ação do SEM busca uma formação **conjunta** de professores do MERCOSUL sobre acessibilidade, participação e aprendizagem no âmbito educacional, por meio do desenho de cursos de formação docente **a distância e presencial**. Aqui vemos novamente a afirmação da EAD para promover intercâmbios. O objetivo principal dessas formações se destina, principalmente, às discussões sobre educação inclusiva e diversidade.

Por último, o Plano dirige seu olhar para os cursos superiores, já que são os responsáveis pela formação docente inicial quando estabelece como meta fortalecer a formação para a docência universitária, pela organização de evento regional dessa temática. Inclusive, propõe também o desenho de projeto de pós-graduação para formação de docentes (MERCOSUL, 2010, p. 46). Já havíamos visto também que o CONSORCIO ELSE, ([2016?

] ressalta essa preocupação com a **formação continuada**. Todas as ações vistas até aqui vão ao encontro do solicitado na Declaração do II EAPLOM quando menciona a necessidade de formular uma política de formação docente para o bloco. (CIPLOM/EAPLOM, 2013). Obviamente, seria um interessante objeto de estudo mapear o que tem sido feito sobre o tema.

Todas essas medidas e metas também são imprescindíveis para uma começar a se pensar em formação docente comum e regional, isto é, uma formação regionalizada voltada para a formação de professores do bloco que leve em conta as identidades e necessidades regionais, bem como o fácil acesso à mobilidade acadêmica e profissional. No próprio plano de ação do SEM, aparece essa questão ao mencionar que é uma meta realizar estudos com vistas a lograr o reconhecimento e a acreditação regional da formação docente, e isso se dará, também, pelo

[...]Acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de acreditação de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no MERCOSUL e Estados Associados, aprovado pelo Conselho Mercado Comum por meio da Decisão n. 17/08. (MERCOSUL, 2011, p. 8).

Quer dizer que, para ter reconhecimento regional, primeiramente deverá ser realizada uma avaliação das instâncias de formação. Outrossim, o plano de ação não especifica claramente como procederá para fazer essa análise.

Por tudo que analisamos até aqui, vemos que é importante oferecer uma formação docente regional que esteja aberta a (re)afirmar as identidades regionais, mas que leve em conta as novas identidades que o mundo globalizado nos impõe. É importante que se forme um docente capaz de educar cidadãos para atuar no espaço global, regional e local, e que saiba usufruir das ferramentas necessárias para manter-se atualizado a si mesmo e aos seus alunos, além de interagir e produzir conhecimento por meio das TICs.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, descreveremos a natureza da pesquisa, os contextos e os participantes da pesquisa, e a metodologia de análise de dados; após, procederemos à descrição dos instrumentos de coleta de dados, exemplo de análise e categorias de análise definidas. Todos esses passos nos ajudarão a chegar ao nosso objetivo principal, o de analisar como professores de cursos de formação de professores de línguas adicionais planejam e interagem com vistas ao intercâmbio de aprendizagem entre seus estudantes em três tentativas de *Regionalização em Casa*.

3.1 A Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois os dados são gerados no ambiente dos indivíduos, neste caso, no ambiente virtual de trabalho. Queremos compreender como os participantes interagem dentro desse espaço, vivenciam suas experiências (CRESWELL, 2010) e refletem sobre elas. Os dados emergem de múltiplas fontes de dados, sobre os quais serão feitas análises indutivas, (CRESWELL, 2010), tais como, o levantamento documental, diários de campo, interações por e-mails e comentários no ambiente virtual, interações via bate-papo e entrevistas, os quais detalharemos mais adiante. Além disso, é uma pesquisa de cunho etnográfico, melhor dizendo, de cunho etnográfico virtual segundo a óptica de Hine (2004), já que interpretamos e observamos como as pessoas interagem no meio virtual, tentando entender “o que está acontecendo aqui?” Segundo Garcez e Schulz (2015, p.1) a etnografia como escolha teórico-metodológica possibilita aos investigadores em Linguística Aplicada a se aproximar tanto quanto seja possível das perspectivas dos participantes sobre o que ocorre ali. A análise de dados de práticas de linguagem em articulação aliada ao trabalho de campo potencializam o entendimento e as interpretações adequadas das ações situadas em contextos cotidianos.

Inicialmente, fizemos um estudo exploratório para tentar descrever e compreender a que nos levaria o que estávamos propondo aos nossos participantes da pesquisa (professoras e suas turmas de graduação), cujo objetivo era co-construir uma disciplina internacional juntando *online* as turmas das professoras participantes. Como os estudos exploratórios são

[...] descritivos de um fenômeno até então desconhecido podem trazer contribuições importantes para o desenvolvimento de uma dada área de conhecimento, constituindo um primeiro passo necessário a futuras tentativas de explicação. (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 127)

Nessa primeira etapa, que descreveremos adiante, tentávamos explicar o sucesso ou fracasso dessa iniciativa. Pelo viés da teoria da aprendizagem social das comunidades de práticas entre profissionais, procurávamos respostas para o que ainda eram somente suposições naquele momento.

3.2 Contextualizando a Pesquisa na Primeira Etapa

A pesquisa ocorreu em três etapas. Propusemos, minha orientadora e eu, que as professoras participantes planejassem e executassem atividades em conjunto para reunir suas turmas online. Chamamos essa atividade acadêmica virtual *Disciplina Internacional Brasil/Argentina e Uruguay*. A 1ª etapa fez parte de um estudo exploratório a fim de aprender sobre o tema, com cunho de pesquisa colaborativa de Desgagné (2007).

3.2.1 Os Contextos Físicos da Primeira Etapa

A IES Brasileira tem 48 anos de existência, e possui aproximadamente 31 mil alunos. É considerada a melhor universidade privada do da região Sul. Seu campus principal está localizado em uma cidade da grande Porto Alegre, e também possui outro campus em Porto Alegre, além de unidades em cidades do interior, entre outros polos de EAD. A Universidade oferece, nas mais diversas áreas, cursos de graduação – nas modalidades presencial e a distância–, pós-graduação, mestrados acadêmicos e doutorados, mestrados profissionais. (IES BRASILEIRA, 2016).

O curso de Letras tem duração de quatro anos e forma profissionais para atuar como professor em escolas da rede pública e do ensino privado, também há a possibilidade de atuar em cursos livres de línguas. O profissional em Letras também pode trabalhar na assessoria de redação e revisão de textos.

Os currículos do curso de Letras se desdobram nas seguintes habilitações: Letras – Inglês, diurno, Letras – Português, noturno, Letras - Português/Espanhol, noturno Letras Português/Inglês, noturno. O curso de Letras Português/Espanhol tem conceito MEC 5. A universidade põe à disposição oportunidades de bolsas de estudo e intercâmbios.

Já a IES argentina está localizada na cidade de Mendoza na Argentina, foi fundada em 1939, portanto, possui extensa trajetória. A universidade possui 12 faculdades, cursos de graduação e pós-graduação, além de escola de aplicação de ensino fundamental, médio e técnico. (IES argentina, 2016).

O curso de licenciatura em Letras possui três orientações: linguística, literaturas modernas e línguas, literaturas clássicas e língua. O curso de Letras, com orientação em linguística, é o que participa de nosso estudo, tem duração de quatro anos e meio, e forma profissionais para atuar como docente de espanhol, mas também, como investigador na área da Linguística, como profissional que realizará, avaliará, e executará pesquisas e projetos de pesquisa, dirigirá pesquisas interdisciplinares e assessorará organismos dedicados à problemática cultural e educativa na área, e por último, produzirá e avaliará material literário e linguístico. (IES argentina, 2016).

Por último, o *Instituto de formação uruguaio*, é um estabelecimento de ensino livre, com sede em Londres, oferece principalmente o ensino do inglês na sua variante britânica standard, depois o espanhol como língua estrangeira para turistas, estudantes e profissionais que moram ou visitam a capital do Uruguai, Montevidéu. Faz parte de uma rede mundial de franquias em muitos países dos cinco continentes. No Brasil, só há um centro situado em São Paulo, capital. Em Montevidéu é, também, centro aplicador de exames de proficiência internacionais, como o Cambridge, e os *Diplomas de Español Lengua Extranjera* por ser centro credenciado do Instituto Cervantes da Espanha. É membro da Marca Turismo idiomático no Uruguai Natural, Ministério de Turismo. (PLANTUR, 2009).

O curso de *Profesorado de Español Lengua extranjera* é um curso terciário¹, de curta duração, dois anos, com disciplinas de língua espanhola, didática de línguas adicionais, estágios supervisionados, com horas de observação e prática docente acompanhada do professor titular da turma. Entre seus principais objetivos, o curso busca oferecer conhecimentos teóricos fundamentais para o exercício da docência em línguas adicionais, instruir nos aspectos mais relevantes do espanhol e de sua norma culta; promover ferramentas didáticas fundamentais, desde a programação e a organização do trabalho na aula de espanhol língua estrangeira, segundo os interesses e as características dos alunos, até o emprego dos mais modernos meios tecnológicos que facilitam o trabalho em sala de aula.

Além disso, objetiva atender às necessidades formativas dos professores e das pessoas interessadas em se iniciar profissionalmente no ensino de espanhol. Seus principais conteúdos são: adicionais, estágios supervisionados, com horas de observação e prática docente acompanhada do professor titular da turma. Entre seus principais objetivos, o curso busca oferecer conhecimentos teóricos fundamentais para o exercício da docência em línguas

¹ Na cultura acadêmica uruguaia e argentina existem os cursos terciários, são cursos que exigem o Ensino Médio completo, são do chamado 3º grau e profissionalizante, porém não são universitários, nem tecnólogos ou técnicos. Não há uma tradução na cultura brasileira.

adicionais, instruir nos aspectos mais relevantes do espanhol e de sua norma culta; promover ferramentas didáticas fundamentais, desde a programação e a organização do trabalho na aula de espanhol língua estrangeira, segundo os interesses e as características dos alunos, até o emprego dos mais modernos meios tecnológicos que facilitam o trabalho em sala de aula. Além disso, objetiva atender às necessidades formativas dos professores e das pessoas interessadas em se iniciar profissionalmente no ensino de espanhol. Seus principais conteúdos são:

Metodología de la enseñanza del español como segunda lengua, el currículo de la enseñanza del español como segunda lengua y el Marco Común Europeo de Referencia, recursos didácticos en la enseñanza del español como segunda lengua. (INSTITUTO DE FORMAÇÃO URUGUAIO, 2015, p. 2).

Já no segundo e último ano, os alunos devem pesquisar e aprofundar um tema do seu interesse e elaborar um Trabalho de Fim de Curso. Como vemos, promove uma formação mais técnica, instrumentalizada e menos tempo dedicado à pesquisa. O programa que nos foi apresentado não tem referências bibliográficas, e no que diz respeito ao conteúdo “metodologia de segundas línguas”, não especificando qual metodologia, supõe-se que se estudam o Marco Comum Europeu de Referência a bibliografia esteja atualizada, para com as competências que o documento europeu propõe competência linguística, sociocultural, intercultural, por exemplo. A escolha desse documento como referência no currículo dos cursos de espanhol para estrangeiros, segundo a direção do Instituto é que se destina ao público que muitas vezes vêm de países europeus e revalidam nas suas IES a carga horária dos cursos de espanhol como créditos no seu curso.

3.2.2 Os Contextos Virtuais da Primeira Etapa

Nessa primeira etapa, que serviu como projeto piloto e para pensar como propiciar as discussões entre as professoras participantes, e também foi objeto de estudo do meu estágio sanduíche no exterior. A plataforma usada para a interação entre os grupos foi a rede social *Facebook*, na qual criamos o grupo fechado *Disciplina internacional Argentina/Brasil*. Destacamos que nossa ideia inicial era usar a plataforma *Moodle*, por ser uma plataforma de código aberto criada para o âmbito acadêmico, e porque permite criar atividades direcionadas para o sócio-interacionismo. Entretanto, por questões administrativas, não pudemos contar com o Moodle, na época em que demos início ao trabalho (2015), já que, na IES brasileira era

difícil acrescentar alunos e membros de outras instituições devido à segurança de rede. Felizmente, após vários contatos e tentativas com o suporte de TI da IES brasileira, descobrimos a possibilidade do “Experimente *Moodle*”, da mesma, se tratava da plataforma destinada àquela época à extensão, por meio da qual é possível cadastrar alunos e professores de outras instituições. Foi essa a ferramenta, portanto, que usamos a partir de março de 2016, quando começamos a construir uma nova disciplina comum, cujos dados seriam usados na elaboração da tese final.

Contudo, dentro do material que dispusemos para a qualificação e nosso estudo exploratório, a rede social *Facebook* nos serviu, naquele primeiro momento da pesquisa, porque prevê a interação, e tem sido usada para muitos fins, inclusive para fins pedagógicos, já que permite compartilhar informação, materiais, fazer comentários e interagir através do bate-papo. As IES geralmente usam as redes sociais para seu próprio *marketing*, o compartilhamento de notícias e novidades de interesse social e para estabelecer uma comunicação com seus estudantes que possivelmente já estão nas redes sociais. (GONZALEZ, 2012). Contudo, na sala de aula, o uso de ambientes virtuais, ainda, é usado

[...] para transmitir información: es decir, colgar los apuntes y otros documentos de estudio de la asignatura, el programa de las mismas, los horarios de tutorías en el despacho o las calificaciones de los trabajos y exámenes de los estudiantes [...] Por otra parte, apenas existe comunicación entre los estudiantes y entre éstos y el docente.² (AREA MOREIRA, SAN NICOLÁS SANTOS, FARIÑA VARGAS, 2010, p. xxx).

Isso quer dizer que, neste caso, quando usados desta forma, o professor não sabe tirar vantagem do potencial para a aprendizagem social que possuem as plataformas virtuais ou redes sociais, usando-as apenas como um recurso de apoio ao ensino. Dessa forma, os ambientes virtuais servem como bibliotecas para o depósito de textos para leitura, fóruns com perguntas que não promovem a discussão, isto é, quando as perguntas são as mesmas para todos, gerando respostas de “copia e cola”, e expressões de “estou de acordo com...” sem acrescentar argumento para realimentar uma discussão. Da mesma forma, os ambientes virtuais usados dessa maneira não propiciam a construção do conhecimento em grupos, enfim, são utilizados para economizar o uso da xerox, para compartilhar informação, ou como um recurso a mais, além do quadro de giz, seguindo os paradigmas tradicionais de ensino e aprendizagem.

² [...] para transmitir informação: isto é, postar resumos e outros documentos de estudo da disciplina, o programa das mesmas, os horários de tutorias no gabinete ou as notas dos trabalhos e provas dos estudantes [...] Por outra parte, mal existe comunicação entre os estudantes e entre esses e o docente. (AREA MOREIRA, SAN NICOLÁS SANTOS, FARIÑA VARGAS, 2010).

Ainda segundo Gonzalez (2012), as redes sociais ajudam na sociabilização, no fomento ao trabalho em equipe e mostram a importância de compartilhar. Além disso, auxiliam a conciliar o trabalho com a criação de diversos grupos de aprendizagem, isto é, agrupamento das pessoas por aulas, disciplinas turmas de alunos de uma disciplina, etc. (GONZALEZ, 2012, p. 4). Assim sendo, ao criar um grupo fechado, podem-se convidar e incluir pessoas com interesses em um determinado assunto. Apostando na criação de um grupo de trabalho, isto é, uma comunidade de prática virtual, a qual será conduzida pelas professoras participantes, a professora pesquisadora criou o grupo fechado do *Facebook*, configurando-se como vemos na imagem abaixo.

Figura 3- Grupo fechado do facebook



Fonte: grupo fechado Disciplina Internacional Brasil/Argentina, mensagem de boas-vindas da pesquisadora. Elaborado pela autora.

Após a criação do grupo e decididas as disciplinas que iriam participar, a pesquisadora solicitou uma lista com os nomes dos alunos, e os seus nomes de usuários de *Facebook*. Após abriu o grupo na rede social, e os convidou a participar dele. Também, contou com a ajuda da professora colaboradora Alice (PB), que adicionou os alunos que estavam nos seus contatos pessoais e escolheu uma imagem para o grupo. Das professoras Laura (PB) e Paula (PU), eu mesma, pesquisadora, tive que buscar seus respectivos alunos e convidá-los para participar do grupo. (Diário de campo pesq., setembro 2015).

3.2.3 As Disciplinas da Primeira Etapa

Antes de dar início à criação do grupo fechado no *Facebook*, a orientadora convidou as professoras participantes, explicando-lhes o objetivo do trabalho. Na sequência, foi a minha vez de fazer contato com as professoras via e-mail, sondando quais as disciplinas que iriam ministrar no segundo semestre de 2015. Um requisito importante era que tais disciplinas tivessem algum tema em comum, por exemplo, não nos serviria que uma das disciplinas fosse de literatura e a outra um estágio supervisionado em língua estrangeira ou materna. Levando em conta esse critério, chegamos às seguintes disciplinas: por parte da IES BRASILEIRA, a disciplina *Laboratório de Ensino de Língua Espanhola*, e pela IES argentina, *Seminario de Introducción a la investigación*. O plano de ensino da disciplina Laboratório de Ensino de Língua Espanhola da UNSINOS foi enviado por e-mail no dia 28 de julho, após ter sido finalizado o seu planejamento pela professora e tendo sido confirmada sua oferta para o segundo semestre. (Diário de campo Pesq, 28/07/2015).

Dita disciplina começou no dia 05/08/2015 e finalizou dia 09/12/2015, tendo aulas de 3 horas uma vez por semana.

A mesma tem por objetivo refletir sobre metodologias de ensino de língua adicional para o aluno, após, realizar observações de aula mais qualificadas. Almeja também preparar o graduando para planejar sequências didáticas e promover avaliação e aprendizagem a partir a observação de uma aula concreta em uma escola de ensino fundamental ou médio. E, como tarefa final, elaborar um projeto de ensino de língua espanhola. Em todos os objetivos e na descrição das atividades de aula que constam no cronograma da disciplina, percebe-se uma concepção de língua sociocultural, na qual se destaca a observação, levando em conta o contexto escolar e o comprometimento com o multilinguismo, isto é, dando importância à heterogeneidade, à diversidade cultural e linguística nas escolas, estando de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM-2006), (BRASIL, 2006). Inclusive, o plano de ensino dá relevância ao uso de materiais autênticos da língua na elaboração das sequências didáticas.

A disciplina *Seminario de Introducción a la investigación* da IES argentina tem como título: “*Pensar y hacer en español: perspectivas y proyecciones en el mundo actual*”, de docência compartilhada por três professoras, mas somente a coordenadora da disciplina participou de nosso estudo. A referida disciplina ocorreu no primeiro semestre de 2015, teve, na ocasião, 22 horas/aula, distribuídas em 33 dias e iria ser ofertada novamente em 2015/2. No entanto, por não haver inscritos no segundo semestre, acabamos contando apenas com a participação voluntária da professora colaboradora e de duas alunas que cursaram a mesma no primeiro semestre de 2015, como descreveremos adiante. O cancelamento da disciplina nos foi informado no final de agosto. Destaque-se que os prazos administrativos (para planejamento, matrícula dos alunos, confirmação do coordenador do curso de Letras, etc) na IES argentina e na IES brasileiras são diferentes. (Diário de campo Pesq, 30/08/2015).

Os objetivos gerais da disciplina são ampliar a visão do aluno sobre o que significa aprender espanhol pelo viés da diversidade, discutir a riqueza e complexidade que oferece a língua espanhola. Quando menciona diversidade, a ementa faz referência aos diversos contextos e clientela que os futuros docentes poderão enfrentar, tais como, os adultos fora de idade escolar, os profissionais com necessidades de aprender a língua para fins específicos, os estudantes universitários e os contextos multilíngues. Vemos nesses objetivos também uma preocupação com a concepção sociocultural de língua, o que está em consonância com as concepções de língua da disciplina da universidade brasileira. (Plano de Ensino de Laura (PA) *et al*, enviado em agosto de 2015).

A professora Paula da instituição uruguaia não compartilhou o programa da sua disciplina, alegando que os programas do curso de *Profesorado de Español para Extranjeros* é de propriedade intelectual da rede Instituto de formação uruguaio, e, portanto, não poderíamos divulgar seu conteúdo em meios de publicação, ainda que para divulgação científica. (Diário de campo Pesq, 15/09/2015).

Por último, ressaltamos que os referidos planos de ensino, com os quais contamos, constam, ao final deste estudo, no apêndice, porém sem constar os nomes reais dos professores e responsáveis pelas disciplinas.

3.2.4 Caracterizando os Participantes da Primeira Etapa

Ao caracterizar os participantes, em todas as etapas deste estudo seus nomes verdadeiros são trocados por nomes fictícios por razões éticas. Usaremos as siglas PB (professora brasileira) PA (professora argentina) PU (professora uruguaia) e PP (professora pesquisadora). Da mesma forma, são omitidos os nomes de instituições que não sejam IES BRASILEIRA, IES argentina, Instituto de formação uruguaio Montevideo, Instituto de formação argentino, das quais temos autorização para investigar. As informações sobre a trajetória acadêmica e profissional das professoras participantes são retiradas dos diários de campo e das entrevistas com elas. Para os diários, solicitamos que escrevessem um resumo sobre o seu histórico profissional, a fim de entendermos a suas experiências na formação de professores de espanhol, também com a Educação a distância e com as TICS.

- **A professora pesquisadora** - é formada em Letras habilitação Português – espanhol e literaturas, sua trajetória no ensino de línguas começou em 2006, com o ensino de espanhol LA nos mais variados contextos, a saber, ensino público, privado, cursos livres de línguas, ensino técnico profissional e curso tecnólogo de graduação. Hoje, além de dar aulas de espanhol LA, também, leciona português LA. Além disso, é avaliadora e organizadora de *convocatórias* da prova de proficiência de espanhol, os Diplomas DELE do Instituto Cervantes. Possui formação em configuração e planejamento de cursos de línguas na plataforma Moodle, obtido em 2012, como curso de extensão pelo citado instituto. É mestre em Linguística Aplicada pela IES BRASILEIRA, título obtido em 2013, e hoje, é doutoranda pela mesma universidade desde 2014. Sua trajetória na pesquisa começou no mestrado, quando investigava bilinguismo e educação, já comentado na introdução desta tese. Esta foi a primeira vez que incursionou em uma pesquisa colaborativa e depois em um Estudo de Caso.

- **As professoras participantes**

Alice (PB) - é Doutora em Linguística Aplicada e Mestre em Letras. É de nacionalidade uruguaia, mas mora no Brasil há muito tempo. Desde 1995, é professora na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, atuando na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas Espanhol, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Estrangeira-

Espanhol e Literatura de Expressão Hispânica em Língua Espanhola, e em Língua Portuguesa (Semântica e Linguística). Na mesma universidade coordena o Subprojeto PIBID Letras Espanhol e, durante 13 anos, atuou como Coordenadora Geral do Instituto de Línguas.

Laura (PA) - tem longa trajetória acadêmica e profissional com renomada formação no exterior, é doutora em Letras desde 1988. Tem sido beneficiária de várias bolsas de pesquisa em universidades europeias. Desde 1982, se dedica ao ensino de espanhol LA no âmbito universitário. Atualmente, é professora titular das disciplinas de Literatura Espanhola I (Medieval), do Departamento de Letras, e da disciplina de Fundamentos da Língua Espanhola no curso de Tradução (Inglês- espanhol), do Departamento de Inglês, na Faculdade de Filosofia e Letras da IES argentina.

Paula (PU) - é coordenadora de estudos de um Instituto de idiomas que tem curso de formação *terciária* de professorado de espanhol língua estrangeira. Possui ampla formação em professorado de ELE, antes foi também professora de francês, é mestre em ensino de segundas línguas por uma universidade espanhola.

3.3 Contextualizando a Pesquisa na 2ª Etapa

A segunda etapa foi de junho a dezembro de 2016. Também fez parte do estudo exploratório, já que na 1ª etapa usamos o *Facebook*, nesta já pudemos contar com o *Experimentando Moodle* da IES brasileira, caracterizando assim, um ambiente virtual mais formal e comumente utilizado em disciplinas no Ensino Superior. Além disso, como veremos mais adiante na análise de dados, e conforme o analisado na qualificação desta tese, na 1ª etapa tivemos o agravante do desnivelamento de letramento digital entre as professoras participantes, o que impedia que a interação e concretização das tarefas fossem mais fluídas. Nesta 2ª etapa houve uma mudança significativa de participantes e contextos.

3.3.1 Os Contextos Físicos da 2ª Etapa

Em primeiro lugar, continuamos com o curso de Letras da IES brasileira, habilitação Letras- Português e Espanhol, o mesmo contexto já descrito na primeira etapa. Também, continuamos com a IES argentina, mas desta vez com o curso de

*Profesorado de Grado Universitario en Lengua y Cultura Inglesas*³, voltada ao ensino dessa língua. O objetivo do Curso é formar professores de inglês para exercer sua profissão a partir do nível inicial (Educação Infantil, no Brasil), e também nos três ciclos de EGB (*Educación General Básica*), Educação Básica no Brasil e na Educação pré-universitária, no sistema educativo formal e não formal, em escolas públicas e privadas, em institutos especializados ou de forma autônoma em seus próprios institutos. Além da docência, os egressos têm acesso ao campo da investigação linguística, educativa ou literária. Para ingressar no curso, os candidatos devem prestar exame de proficiência em inglês equivalente ao nível intermediário superior. (IES argentina 2018).

No entanto, devido a motivos maiores que aparecerão na análise de dados, a professora participante Cecilia (PA) nos ofereceu uma disciplina semelhante em um Instituto terciário privado.

O Instituto cultural argentino, situado na cidade de Mendoza, é um estabelecimento sem fins de lucro que conta com 74 anos de existência, foi fundado em 1943, é totalmente dedicado ao ensino e tradução da língua inglesa. Sua missão é aproximar a cultura argentina à língua inglesa e sua cultura, aliada à formação em valores e à difusão da própria cultura local como suporte para conservar a sua identidade. (INSTITUTO CULTURAL ARGENTINO, 2018). O curso de inglês propicia que o aluno egresso tenha tanto conhecimentos específicos da disciplina como saberes pedagógicos e claros posicionamentos teóricos, que lhe permitam um exercício da docência com criatividade, espírito inovador, compromisso social e respeito à diversidade.

O curso concebe à docência como prática de mediação cultural, reflexiva e crítica, para que o futuro professor seja capaz de contextualizar os processos de ensino- aprendizagem da língua estrangeira em prol de uma aprendizagem significativa.

3.3.2 As Disciplinas da 2ª Etapa

A disciplina da IES brasileira, *Laboratório de Ensino de Língua Espanhola*, a mesma da primeira etapa, foi ofertada à noite, no semestre letivo de 2016/2,

³ Essa escolha não foi proposital foi fruto das circunstâncias, pois foram as colaboradoras que se propuseram a participar e tinham um letramento digital à altura do projeto de pesquisa, e essa característica predominou sobre a língua de ensino em questão. Inclusive, porque o objeto de estudo nesta tese é a aproximação virtual, o planejamento, a regionalização em casa quanto aos saberes e formação docente, não importando a língua por si só. Outro fator é que se, por um lado defendo, amplamente as línguas oficiais do MERCOSUL, por outro, também ressalto que o mesmo não caminha contra à tendência plurilinguística, eu acredito que posso falar de Regionalização referindo-me à aproximação da formação docente de línguas, o que não defendo de forma alguma é o monopólio da língua inglesa em detrimento das línguas regionais.

O plano de ensino previa o uso de técnicas de observação de aulas e reflexão crítica para a elaboração dos projetos de ensino, baseados nas observações. Os materiais produzidos pelos alunos deveriam ter como objeto de ensino a concepção de língua como ação social em suas diversas modalidades e contextos de uso. (Plano de Ensino de Alice (PB), enviado em agosto de 2016).

A disciplina da IES Argentina a cargo de uma professora titular, a qual não participava do nosso estudo, e sim sua professora adjunta Cecília (PA), colaborou conosco juntamente com a sua orientadora de mestrado Verónica (PA). A disciplina se chamava *Didáctica del Inglés I* a qual foi ofertada no quadrimestre que iniciou em 13/8/2016 e terminou em: 12/11/2016, porque é por quadrimestres que se estrutura essa área da IES argentina. A disciplina tinha por objetivo:

Analizar y reflexionar sobre la problemática educativa específica del campo disciplinar en distintas instituciones, realidades y contextos educativos. Identificar y diferenciar los principios básicos de algunos de los distintos enfoques y métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras y reflexionar sobre la viabilidad y aplicación de los mismos. Reconocer la diversidad e interculturalidad del aula contemporánea a efectos de diseñar las estrategias adecuadas a los distintos contextos institucionales, características de los grupos etarios, estilos de aprendizaje y niveles de competencia comunicativa. Concientizarse de la necesidad de la toma de decisiones científicamente fundamentadas respecto de las intervenciones pedagógicas a nivel áulico. Apropiarse del vocabulario específico de la materia. Favorecer la investigación como proceso generador de transformaciones en el campo de la práctica docente. Manejar la tecnología de la información y la tecnología educativa para desarrollar conocimiento. Desarrollar el juicio crítico. (Plano de Ensino, enviado por Cecilia (PA) em agosto de 2016).

Como vemos, o plano contempla também a investigação, a reflexão o uso das TICS, análise de métodos de ensino no contexto escolar. Em vários aspectos se aproximava da disciplina da nossa IES brasileira por estar voltada à observação como meio de investigação e (re)significação de prática docente, e por abranger, ainda que usando outros termos como reconhecer a diversidade e interculturalidade da sala de aula. Contudo, devido à desistência da professora participante, que era professora adjunta da disciplina de Didática de Inglês I, motivos que discutiremos mais adiante na análise de dados, a própria Cecília (PA) nos ofereceu participar com sua disciplina no mencionado Instituto Cultural de Mendoza. A disciplina se chamava *Práctica Profesional IV*, pertencente ao 4º ano letivo, pois nesse contexto o regime de disciplinas é anual. A disciplina contemplava um estágio

supervisionado chamado de *Residencia docente*, também, e previa a realização de grupo de reflexão e trabalho de campo. Essas características nos pareceram que também, ou talvez em maior medida, ampliava a aproximação à disciplina de *Laboratório de Ensino de Língua Espanhola* da IES brasileira. Voltando à disciplina argentina, entre seus objetivos estavam:

-Fomentar el conocimiento crítico y reflexivo de la situación educativa, ya que es condicionada por factores socio-económicos, culturales, políticos e institucionales determinados. -Concebir la residencia docente como un espacio de construcción reflexivo y metacognitivo de lectura de las prácticas y de interacción continua para el desarrollo profesional.[...] -Recuperar e integrar las reflexiones, experiencias y aprendizajes de la práctica en momentos previos , durante y post – práctica -Generar espacios de reflexión donde los residentes puedan desarrollar mediante procesos de socialización profesional y la exploración de su propia biografía personal , el continuo y complejo proceso de formación permanente .-Poner en interacción instituciones , docentes, profesores y residentes para crear espacios de formación continua [...] -Resignificar el sentido del aula de un lugar cedido a préstamo, a un lugar compartido para la experiencia didáctica, la investigación y el aprendizaje. [...] -Favorecer una actitud indagadora que promueva la investigación didáctica.-Presentar de un estudio de casos como un proceso de investigación aúlica.(Plano de Ensino, Cecilia (PA), enviado em 19/09/2016).

Passada a decepção com a perda da disciplina anterior, o que explicaremos mais adiante com os dados a forma como isso ocorreu, vimos nesta disciplina uma nova oportunidade que também poderia dialogar com a da IES brasileira, porque ambas tinham como objeto de estudo o trabalho em campo, a observação e a reflexão sobre a prática docente, além da previsão de elaboração de materiais e aula por parte dos alunos. Pensamos que por estas condições poderíamos ver emergir a almejada colaboração entre as professoras e um produto final em conjunto produzido pelos alunos brasileiros e argentinos, que continuamos acreditando ser possíveis.

3.3.3 Os Contextos Virtuais da 2ª Etapa

Desta vez usamos o *Experimentando Moodle* da IES brasileira como já mencionamos. Vimos a possibilidade de que finalmente começaríamos a pôr em prática o intercâmbio interinstitucional por meio da colaboração entre professoras participantes, da forma como achávamos ser possível.

O *Experimentando Moodle* foi escolhido naquela oportunidade, porque permitia à equipe técnica da IES brasileira cadastrar alunos e professores estrangeiros, e assim ocorreu.

Porém, mais adiante, como veremos nos dados, nos deu muito trabalho, pois os alunos não conseguiam acessar ao curso, dificultando que eles pudessem fazer a tarefa postada pela orientadora de Cecília, Verónica (PA).

3.3.4 Os Participantes da 2ª Etapa

- A professora pesquisadora continua nessa etapa.
- **Alice (PB)** - continua nesta etapa.
- **Cecilia (PA)** - é professora em Língua e Literatura Inglesa, Especialista em Docência Universitária, Mestre em Processos Educativos Mediados por Tecnologias, recebeu distinção pelo planejamento e implementação de inovações curriculares associadas às Tecnologias da Informação e da Comunicação;
- **Verónica (PA)** é orientadora de Cecilia (PA) e é professora em Ciências da Educação, e Especialista em Docência Universitária. Mestre em Psicologia da Aprendizagem, atualmente realiza sua tese de doutorado, em Ciências da Educação, com a pesquisa Comunidades virtuais de aprendizagem para a educação superior.
- **Laura (PA)** – reivindica a sua continuidade nesta etapa.
- A equipe técnica da informática da IES Brasileira é bastante solicitada.

3.4 Contextualizando a 3ª Etapa da Pesquisa

A 3ª etapa começa a fazer parte de um novo estágio desta pesquisa. Aqui nos demos conta que a pesquisa colaborativa não estava sustentando mais esta proposta. A colaboração não ocorria de forma natural e ainda, havia muitos entraves de tipo: relações interpessoais, e, também problemas técnicos inadmissíveis em um projeto de ReC, ou “comunidade internacional” como era chamada pela equipe técnica da IES brasileira a nossa disciplina em Moodle. Desta vez usamos a plataforma Moodle mesmo, o Experimentando Moodle já nem se encontra online.

3.4.1 Os Contextos Físicos da 3ª Etapa

Continuamos com o curso de Letras- Português e espanhol da IES brasileira e o mesmo curso de *Profesorado de Español Lengua Extranjera* do Instituto de formação

uruguaio. Ambos já descritos como são institucionalmente.

3.4.2 As Disciplinas da 3ª Etapa

Pela IES brasileira participou a Disciplina: *Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio* para a habilitação Espanhol, com os mesmos alunos que haviam cursado a disciplina de *Laboratório* em 2016/2, a qual durou de 20/02/2017 a 30/06/2017.

Entre seus objetivos encontra-se os de:

Relacionar conhecimentos teórico-metodológicos que sustentam a prática pedagógica em espanhol como língua estrangeira, com vistas à elaboração de projetos de ensino para o nível Fundamental e Médio. Organizar projetos de ensino tendo em vista, além de conhecimentos específicos da área, o Projeto Político-Pedagógico da escola, seu contexto sociocultural, bem como o plano de estudos da disciplina e o tempo disponível para execução dos projetos. Considerar o papel central da interação entre os aprendizes de espanhol como língua estrangeira na constituição de competências de linguagem. Avaliar a aprendizagem de língua espanhola a partir de critérios relacionados a uma concepção de língua como prática social. Produzir instrumentos de avaliação com suporte tecnológico integrado ao processo de ensino e aprendizagem. Elaborar atividades em língua espanhola que promovam a autonomia, a inclusão e favoreçam o exercício da cidadania. [...]. Problematicar, investigar, coordenar, implementar e avaliar a prática pedagógica na área de espanhol como língua estrangeira em diferentes contextos. [...]. (Plano de Ensino de Alice (PB), enviado no seu diário de campo em 19/07/2017).

Vemos nesta disciplina objetivos de acordo com a concepção social de língua e de ensino, respeitando a pluralidade cultural dos contextos que os estagiários podem encontrar, também exige muita reflexão crítica e postura de futuro professor pesquisador da sua própria prática docente.

Quanto à Instituição uruguaia, a exemplo da 1ª etapa, não nos compartilhou seu plano de ensino, e na verdade, nenhuma disciplina em si participou buscando a aproximação com a da IES brasileira. Como eu já sabia dessa limitação sobre compartilhar um plano de ensino pois pertencem aos direitos de autor da sua Instituição e a professora Cecilia (PA) não nos respondia com segurança se pretendia continuar com nossa proposta ou não. Como, em um bate-papo pelo Facebook, ela não respondeu a minha pergunta se queria continuar na pesquisa, fiz o convite a Paula (PU) da seguinte maneira:

E-mail enviado dia 27 de fevereiro de 2017.

Hola Paula,

Te gustaría ayudarme este semestre una vez más en mi investigación con algunos alumnos del profesorado de español o quizás los mismos. Puedo intentar conseguirles un certificado de participación con mi universidad. Si te interesa cuando yo vuelva hablamos.

Besitos

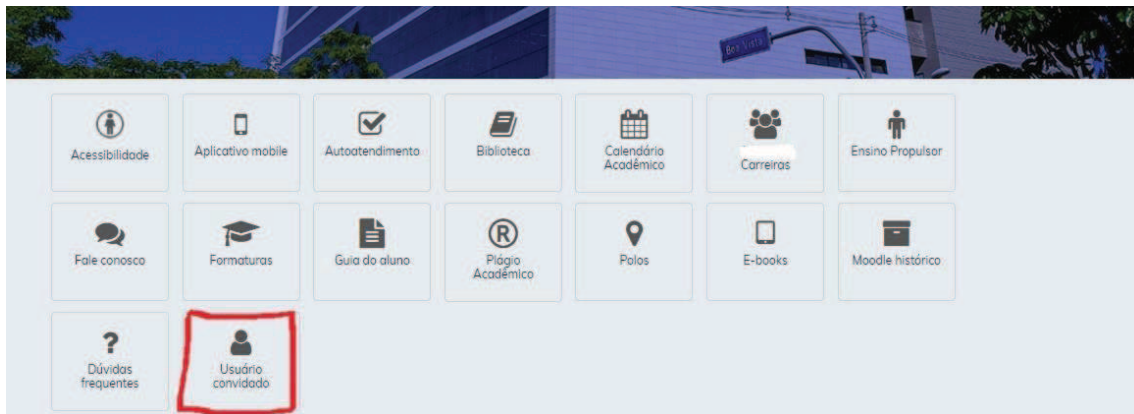
Greici

A contribuição uruguaia ficou por conta de convidar alunos do curso de *Profesorado*, e de todos, uns quinze, duas aceitaram voluntariamente. Outras duas alunas já eram egressas e já haviam participado da 1ª etapa no grupo fechado do Facebook, também aceitaram participar voluntariamente. (diário de campo, pesq. 03/03/2017).

3.4.3 Os Contextos Virtuais da 2ª Etapa

Utilizamos o Moodle IES brasileira, no qual os participantes estrangeiros podiam acessar como usuários convidados.

Figura 4- Meio de acesso dos docentes e alunos estrangeiros ao Moodle institucional da IES brasileira



Fonte: <https://www.moodle.IES brasileira.br/>

Como contexto de ensino-aprendizagem virtual acreditamos que a plataforma Moodle ao ser uma

[...] plataforma de código aberto (open source) que presenta suficiente flexibilidad para ser adaptada a diferentes contextos educativos constituye un factor clave de su éxito creciente en el mundo académico. (GARCÍA, GONZÁLEZ, RAMOS, 2010).

Trata-se, portanto, de um bom recurso para promover o intercâmbio discente e docente focado em práticas de interculturalidade por ter como filosofia de ensino-aprendizagem o sócio-construtivismo, pautado na construção conjunta do conhecimento, na qual o aluno divide com o professor o papel de gestor no processo de ensino-aprendizagem. (GARCÍA, GONZÁLEZ, RAMOS, 2010).

O Moodle também exige novos papéis sociais tanto do professor como dos alunos. O papel do professor é o de pôr à disposição dos alunos todo um conjunto de ferramentas e atividades planejadas apropriadas para facilitar o processo de aprendizagem. Essas atividades deveriam propiciar a interação entre o grupo de alunos, e, inclusive, motivar a discussão dos conteúdos, fazendo com que eles mesmos, os alunos, buscassem a informação. Além disso, o professor precisa de formação para planejar atividades de ensino que contemplem as necessidades de aprendizagem dos alunos e a possibilidade de se adaptar aos diferentes estilos y ritmos de aprendizagem do grupo. (GARCÍA, GONZÁLEZ, RAMOS, 2010, s/p). para que “sea el propio alumnado quien cree y gestione contenidos de las asignaturas y los presente al grupo”. Aqui o aluno passa de ser usuário e destinatário dos conteúdos a ser aluno gestor e criador de conteúdos destinados a ele mesmo e a seus colegas da turma.

Queríamos muito usar o Moodle, uma vez que a colaboração é um conceito-chave que subjaz a essa plataforma. Nesse sentido, suas ferramentas são mediadoras, como os foros e o bate-papo para a interação e o debate, há correio eletrônico dentro dele, possibilidade de que todos trabalhem como editores e compartilhem materiais, as Wikis, que permite o texto em escrita colaborativa. Portanto, os alunos e/ou professores podem ser mais que consumidores de informação, mas também autores. Se essa plataforma é utilizada corretamente, isto é, seguindo as funcionalidades de suas ferramentas para a colaboração e produção de conteúdo, as professoras participantes poderiam editar e ocupar os protagonismos do Projeto, além de interagir para o planejamento. Entretanto, como veremos mais adiante, nos dados, esse pensamento colaborativo de *ser professor* não ocorreu, logo, muito menos o de *ser aluno colaborador*.

Ainda é muito comum ver cursos abertos online, por plataforma Moodle, sendo utilizados somente como repositórios de materiais, ou seja, o aluno busca o material e baixa para ler e responder as questões que estão no foro. Com essa finalidade, já existia a xerox, a biblioteca física e o caderno do aluno para responder questionários só para ele, sem debate com os demais. Nesse caso, a plataforma é usada com a mentalidade Web 1.0, mesmo sendo uma ferramenta para a Web 2.0.

3.4.4 Os Participantes da 3ª Etapa

- A professora pesquisadora continua nessa etapa.
- **Alice (PB)** - continua nesta etapa.
- **Cecilia (PA)** – não participa ativamente, mas de vez em quando se manifesta que espera a matrícula dos alunos, nunca nos deu essa nova lista, tampouco perguntou sobre a continuidade do projeto.

- **Paula (PU)** – participa novamente, mas apenas convida quatro dos seus alunos que participam voluntariamente, nem sequer acessou ao Moodle. (Diário de campo pesq., julho 2017).

- A equipe técnica da informática da IES BRASILEIRA, é bastante solicitada, em alguns momentos ocupa o protagonismo das interações via e-mail. (Diário de campo pesq., junho 2017).

Também três alunas uruguaias ocupam um pouco o centro das atenções devido às dificuldades técnicas, são elas Vanessa (AU), María (AU) e Marisa (AU), ambas se ofereceram para

participar voluntariamente da pesquisa. María (AU) já havia participado na 1ª etapa com o Facebook, Marisa (AU) é professora de Ensino Primário e agora estuda o *Profesorado de Español Lengua Extranjera* para ampliar seu campo de trabalho, e Vanessa (AU) não tem experiência prévia na docência. Os alunos não estão no foco dos nossos objetivos desta tese, mas essas três alunas integram um caso importante na análise.

Figura 5 - Os acessos ao Moodle documentados na própria plataforma

<input type="checkbox"/>		aluna uruguaia	e-mail			64 dias
<input type="checkbox"/>		aluna brasileira	e-mail	São Leopoldo	Brasil	72 dias 1 hora
<input type="checkbox"/>		aluna uruguaia	e-mail	Canelones	Uruguai	72 dias 3 horas
<input type="checkbox"/>		Paula (PU)	e-mail	Montevideo	Uruguai	Nunca

Com usuários selecionados...

Fonte: Disciplina Internacional Brasil/Uruguai/Argentina (vista, em 06/07/2017, diário de campo pesq., do mesmo dia).

3.5 Cuidados Éticos

Será disponibilizada cópia de toda produção científica feita sobre a pesquisa aos participantes, isto é, para que possam compartilhá-la com os demais interessados, e assim será dado um *feedback* em forma de agradecimento à ajuda prestada pelos envolvidos. O projeto foi aprovado pelo parecer do Comitê de Ética por Resolução do nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, recebido dia 23/07/2015. Além dele, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontram-se nos anexos desta tese. Foi esclarecido às participantes que poderia haver desistência, que seria aceita a qualquer momento, sem necessidade de justificativa por parte do sujeito pesquisado, e a pesquisa prosseguiria com o material e envolvidos remanescentes. Segundo Barton (1994), sempre há implicações éticas na pesquisa, pois os participantes são considerados pessoas ativas (e não apenas sujeitos de pesquisa) em cujas vidas a pesquisa causará algum impacto/efeito. É possível que as professoras participantes

sentissem algum receio de estar sendo avaliada sua prática docente.

Quanto aos nomes reais dos participantes, eles serão trocados por nomes fictícios, com exceção da professora pesquisadora responsável pela pesquisa e sua orientadora.

3.6 A Pesquisa Colaborativa como Delineadora de um Estudo Exploratório

Ao desenhar um projeto de pesquisa, muitas vezes, o pesquisador se vê na difícil tarefa de refinar os seus objetivos, e mais ainda em um tema amplo e complexo como o uso das TICs no ensino inserido em um questionamento de políticas linguísticas regionais. Em um primeiro momento, como a investigação do doutorado era uma extensão do problema de pesquisa do mestrado: “Como implementar uma Política Linguística de integração através da interculturalidade quando o *cruze*, a presença física, das professoras que trocavam de turma nem sempre era possível? ” Pensei juntamente com minha orientadora, que poderíamos explorar ali um intercâmbio a distância. Com não obtivemos autorização das autoridades uruguaias, esse projeto foi cancelado, mas mantive os mesmos questionamentos de pesquisa: como integrar por meio das TICs?

Embora tivesse que mudar de contexto, ainda queria manter esse propósito, muitas vezes fruto da minha utopia integracionista. Fomos (minha orientadora e eu) ao encontro do Ensino Superior. Depois, chegamos à teoria das Comunidades de Prática de Wenger (2001). Alinhada com dita teoria, naquele momento, acreditei que poderia ver se as professoras das IES chegariam a co-construir conosco uma comunidade de prática por meio da colaboração e que esse seria o cerne da pesquisa, o objetivo principal. Foi por essa razão que tracei a escolha teórica metodológica da pesquisa colaborativa para dar conta do objetivo que fez parte da pesquisa exploratória, apresentada à banca de qualificação (2016) e que se estendeu do início da 1ª etapa deste estudo até o final da 2ª etapa, quando nos deparamos com a enorme complexidade que acarreta a colaboração em si.

Por essa razão, caracterizamos primeiro a Pesquisa Colaborativa. Revisando a literatura, identificamos uma diferença entre a pesquisa colaborativa e os demais métodos de pesquisas qualitativas (etnografias, estudos de caso). Na pesquisa colaborativa, realizamos a pesquisa **com** os professores em seu contexto de atuação e não **sobre** eles. (PIMENTA, 2005, p. 521). E, portanto,

- 1) a abordagem colaborativa supõe um processo de co-construção entre os parceiros envolvidos;
- 2) joga

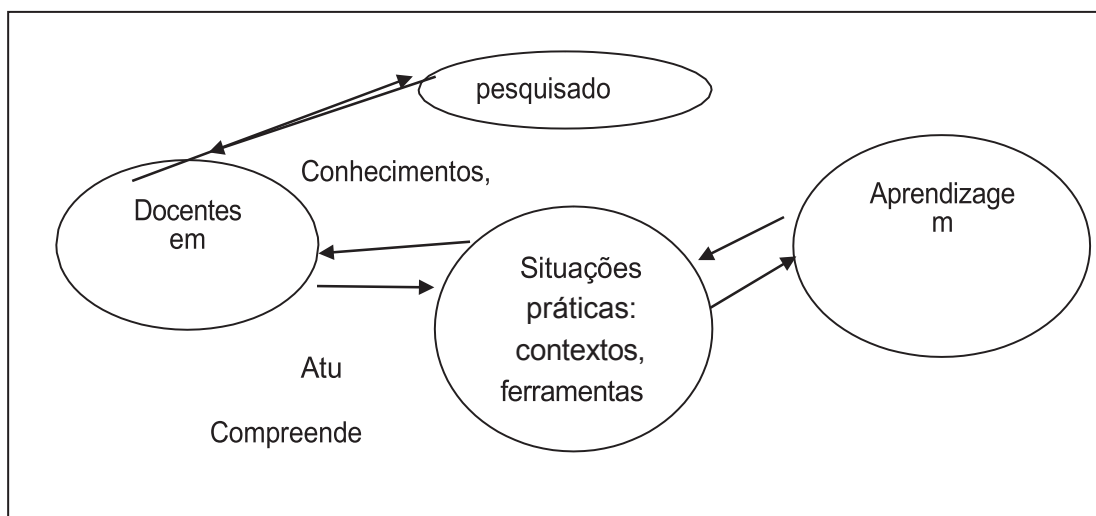
simultaneamente sobre dois registros, que é o da produção de conhecimentos e o do desenvolvimento profissional dos docentes; 3) contribui para a aproximação e mediação entre comunidade de pesquisa e escolar. (DESGAGNÉ, 2007, p. 7).

Baseamo-nos em Serge Desgagné (2007), que possui uma concepção sócio-construtivista do saber a ser desenvolvido. A pesquisa colaborativa serve a pesquisadores e docentes em prática para construírem juntos, através da interação durante a pesquisa, os conhecimentos ligados ao ensino, por meio da aproximação do mundo do exercício profissional ao mundo da pesquisa, o qual pretende esclarecer o primeiro. (p. 8).

O objeto da pesquisa de abordagem colaborativa⁴ (DESGAGNÉ, 2007) é a colaboração entre pesquisadores e professores no desenvolvimento dos conhecimentos ligados à prática. Para o autor, a construção desses conhecimentos deve considerar o contexto real e seus componentes, limites e recursos existentes, nos quais a prática profissional é atualizada. Inclusive, consideram-se as reflexões que os docentes têm sobre situações práticas nas quais o exercício docente se desenvolve. (DESGAGNÉ, 2007, p. 9). Isso quer dizer que o ponto de vista sobre a prática dos docentes colaboradores também era muito importante.

Logo, as palavras-chave que fundamentam o marco epistemológico da pesquisa colaborativa são as seguintes, como vemos na figura abaixo:

Figura 6 - A pesquisa colaborativa



Fonte: Entendimento da autora sobre a epistemologia da pesquisa colaborativa por Serge Desgagné (2007, p. 10).

⁴ O autor usa a denominação abordagem porque trata da concepção de produção de pesquisa, dentro da abordagem podem ser utilizados métodos de pesquisa, os quais tratam de como proceder à pesquisa

Além disso, como mencionamos, a pesquisa colaborativa deve dar voz, reconhecimento aos professores, pois essa interação busca compreender como eles dão condições para que a aprendizagem ocorra (DESGAGNÉ, 2007, WELLS, 2009). Isso supõe, “[...] solicitar aos docentes que exponham seu ponto de vista acerca de certo aspecto de sua prática em desenvolvimento[...]”. (DESGAGNÉ, 2007, p. 10). Faz parte da análise do pesquisador acadêmico considerar as reflexões dos docentes, a fim de verificar como eles tomam decisões em situações práticas de ensino-aprendizagem. (DESGAGNÉ, 2007, PIMENTA, 2005). Isto é, ele buscará compreender em que se apoia o agir docente no seu contexto de atuação. (p. 11).

Segundo Desgagné (2007, p. 13), o professor em prática profissional exerce uma “[...] competência de ator e situação possível de ser beneficiada no quadro de uma pesquisa colaborativa[...]” porque, ao fazê-los participar na co-construção de uma pesquisa, temos a negociação de projetos (de um lado, a construção do conhecimento acadêmico, do outro a formação profissional) e das identidades. Logo, o pesquisador cumpre o papel de formador de docentes atendendo às solicitações dos mesmos em relação ao seu conhecimento na sua área de interesse, e oferecendo referências para introduzir o objeto de investigação, por exemplo, o uso das TICs para as leituras e discussões dos alunos. Ainda

[...] pode que o objeto de investigação surja no decorrer do processo de formação docente ou aperfeiçoamento docente, a partir das reflexões que os professores desenvolvem em torno de um aspecto ligado a sua prática docente. (DESGAGNÉ, 2007, p. 16).

Entretanto, devemos admitir a delimitação metodológica que teve este estudo exploratório, pois a proposta de colaboração veio de parte da pesquisadora e da orientadora às participantes, as quais assimilaram que se tratava de cooperar com o levantamento de dados de uma tese de doutorado. Isso desviou-se muito de uma pesquisa colaborativa de verdade, já que, nessa modalidade, como mencionado acima, os professores desejam participar, estudar e aprofundar mais os seus conhecimentos em um determinado tema. Elas aceitaram participar, mas ao decorrer da prática, vimos que elas não o desejavam. Portanto, podemos dizer que este estudo exploratório é de cunho colaborativa, mas não o é totalmente.

Além do mais, no decorrer das interações com as professoras participantes, chegamos à conclusão de que é necessário dar atenção a como se deveria trabalhar no

ambiente virtual para promover a interação entre os alunos, e elas deveriam desejar participar da pesquisa muito mais que ajudar uma doutoranda, e daqui seria possível emergir uma comunidade de prática. No entanto, deliberar sobre a vontade dos outros é praticamente impossível, já que as comunidades de prática requerem a identificação com o objeto, neste caso a pesquisa, como sendo sua também e não somente de outro.

Em uma pesquisa colaborativa, o papel dos docentes tem que ser o de participante de todas as etapas ligadas à investigação formal, contribuindo para definir o objeto de pesquisa. Os docentes devem ter identidades de participação, isto é, aderir, ter interesse na pesquisa, querer se formar e aperfeiçoar dentro dos pressupostos teóricos do problema da pesquisa, isto é, eles têm que se identificar com o problema de pesquisa. (DESGAGNÉ, 2007, p. 18). Além disso, segundo Pimenta (2005), os professores são capazes de problematizar, analisar e compreender suas práticas, produzir significados e conhecimentos, transformar as práticas escolares e a cultura escolar (no nosso caso, a universitária), criando comunidades de análise e investigação, desenvolvendo o crescimento e compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas. Por essas razões, os profissionais podem participar das observações do pesquisador. (p. 529).

Quais são os procedimentos da pesquisa colaborativa? Primeiro, é solicitado aos docentes em prática a sua participação na pesquisa junto com o pesquisador. Segundo, é negociada uma situação que ambos desejem compreender melhor, o que não foi nosso caso, e, após, parte-se para a execução de um projeto de pesquisa em duas vias, melhor dizendo, duas identidades e papéis sociais: a do docente em prática profissional que deseja refletir sobre um aspecto da sua prática e a do pesquisador acadêmico que vê nesse projeto uma oportunidade de desenvolver uma preocupação de pesquisa. (DESGAGNÉ, 2007, p. 15). Para que essa abordagem de pesquisa obtenha êxito, é primordial o engajamento e colaboração das duas partes para que juntos possam atingir seus respectivos objetivos: melhorar a prática e produzir conhecimento. (DESGAGNÉ, 2007, p. 15).

A pesquisa colaborativa é uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade de prática profissional. Mesmo que o pesquisador esboce todo o projeto de pesquisa sozinho, ele não poderá conduzir a pesquisa sem a colaboração conjunta com os docentes e sem o processo de co-construção do problema de pesquisa. Todavia, não se trata de uma troca de serviços, mas sim de relacionar os pontos de vista dos professores colaboradores e do pesquisador. (DESGAGNÉ, 2007, p. 15).

Para terminar, destacamos que havíamos escolhido a pesquisa colaborativa, por acreditar que era a que melhor dialogava com a teoria das comunidades de prática de Wenger

(2001), nas quais todos os membros têm uma identidade de participação e são responsáveis por um empreendimento, como vimos no marco teórico e acreditamos, de fato, na formação docente continuada, a necessidade que o professor de qualquer nível tem de dialogar com seus pares. Vemos que a pesquisa colaborativa tem relação com os princípios de comunidades de prática pelas seguintes razões:

- a) Possui uma concepção sociocultural de construção do conhecimento;
- b) Os atores que participam dessas comunidades (comunidade de pesquisa e comunidade de prática profissional) contribuem para criar regras de funcionamento que orientam as suas ações e a concepção de uma cultura de trabalho.
- c) O pesquisador colaborativo desenvolve seu trabalho respeitando o ponto de vista dos professores colaboradores; (DESGAGNÉ, 2007, p. 22). Existem identidades de participação em negociação;
- d) Há responsabilidades mútuas a serem cumpridas, pois o pesquisador fornece conhecimento teórico para a formação dos professores, tem a preocupação com os cuidados éticos; já os professores colaboradores têm compromisso com a sua prática docente, o que conseqüentemente dará dados ao pesquisador, o registro de suas reflexões, o seu engajamento com a pesquisa através da sua prática. (p. 24).

Para concluir, queremos esclarecer que, ainda que a pesquisa de cunho colaborativo não tenha sido exitosa, pelos menos nos ajudou a amadurecer a investigação. E ainda mantivemos em um dos nossos objetivos específicos de:

- Verificar se o processo de negociação do planejamento do intercâmbio virtual, as identidades e papéis assumidas pelos professores colaboradores, nas três etapas deste estudo, constituíram-se em uma Comunidade de prática virtual. Esse objetivo será analisado não mais pelo viés da colaboração, mas na perspectiva de estudo de caso, a fim de descrever e aprender sobre a complexidade de atingir a sonhada integração por meio (ou ausência) da colaboração dos atores envolvidos.

3.7 Da Pesquisa Colaborativa ao Estudo de Caso

A necessidade de mudança de paradigma ocorreu devido às circunstâncias descritas. Como não obtivemos sucesso na colaboração voluntária dos participantes, não vemos como sustentar teoricamente todas as etapas da pesquisa pela óptica da pesquisa colaborativa.

Entretanto, acreditamos que sempre podemos aprender das situações que não foram bem-sucedidas, isto é, em situações não ideais de ensino de línguas – formação docente – regionalização por meio das TICS. Além disso, podemos também aprender dos nossos erros, das nossas tentativas e dos nossos acertos, por esses motivos optamos pelo Estudo de Caso à luz de Stake (1995), como fundamentador, e de André (2005) pelo viés da análise linguística ou acional. Essa mudança também se sustenta pela natureza qualitativa da pesquisa, a qual não parte de questões fechadas, e sim abertas e emergentes.

O Estudo de Caso (EC, de agora em diante) se interessa por aprender como os indivíduos funcionam dentro dos seus contextos cotidianos. Um caso pode ser uma pessoa, um grupo de alunos ou profissionais que estudam algo, um programa inovador, um grupo de escolas ou empresas, por exemplo. Ou seja, pode ser um caso único ou coletivo. O caso se destina a estudar algo ou alguém específico dentro do seu contexto, e busca entendê-lo profundamente. (STAKE, 1995, p. 16). Desse modo, nós passamos da pesquisa com os professores para uma pesquisa sobre eles.

Assim, segundo o autor de referência em EC, Robert Stake (1995), o Estudo de Caso abarca toda a complexidade de um caso particular. Há muitas metodologias para trabalhar com EC, principalmente, requer trabalho de campo, planejamento, uma organização em torno de temas e o uso de histórias, análises e redação.

O trabalho em campo pode ter tempo variável dependendo dos objetivos da pesquisa. (STAKE, 1995, p. 12). Por objetivar aprender sobre uma situação sob a perspectiva do e com o outro, é uma teoria metodológica que busca muita contextualização. Os diários de campo são instrumentos muito importantes. As observações devem se guiar pelas perguntas de pesquisa. Segundo André (2005, p. 49) os

[...] questionamentos iniciais tendem a se modificar, conforme o estudo caminha: alguns se firmam, mostrando-se realmente relevantes para aquela situação, outros terão que ser descartados pela sua pouca pertinência ao caso e aspectos não previstos podem vir a ser incorporados ao estudo

dada a complexidade que é estudar a médio ou longo prazo o que as pessoas estão fazendo em seus contextos.

Quanto à elaboração de um projeto de pesquisa e da pesquisa em EC em si, para Stake (1995, p. 54) o investigador deverá:

- a) Definir os limites do caso;
- b) Antecipar problemas chave, acontecimentos características, sinais

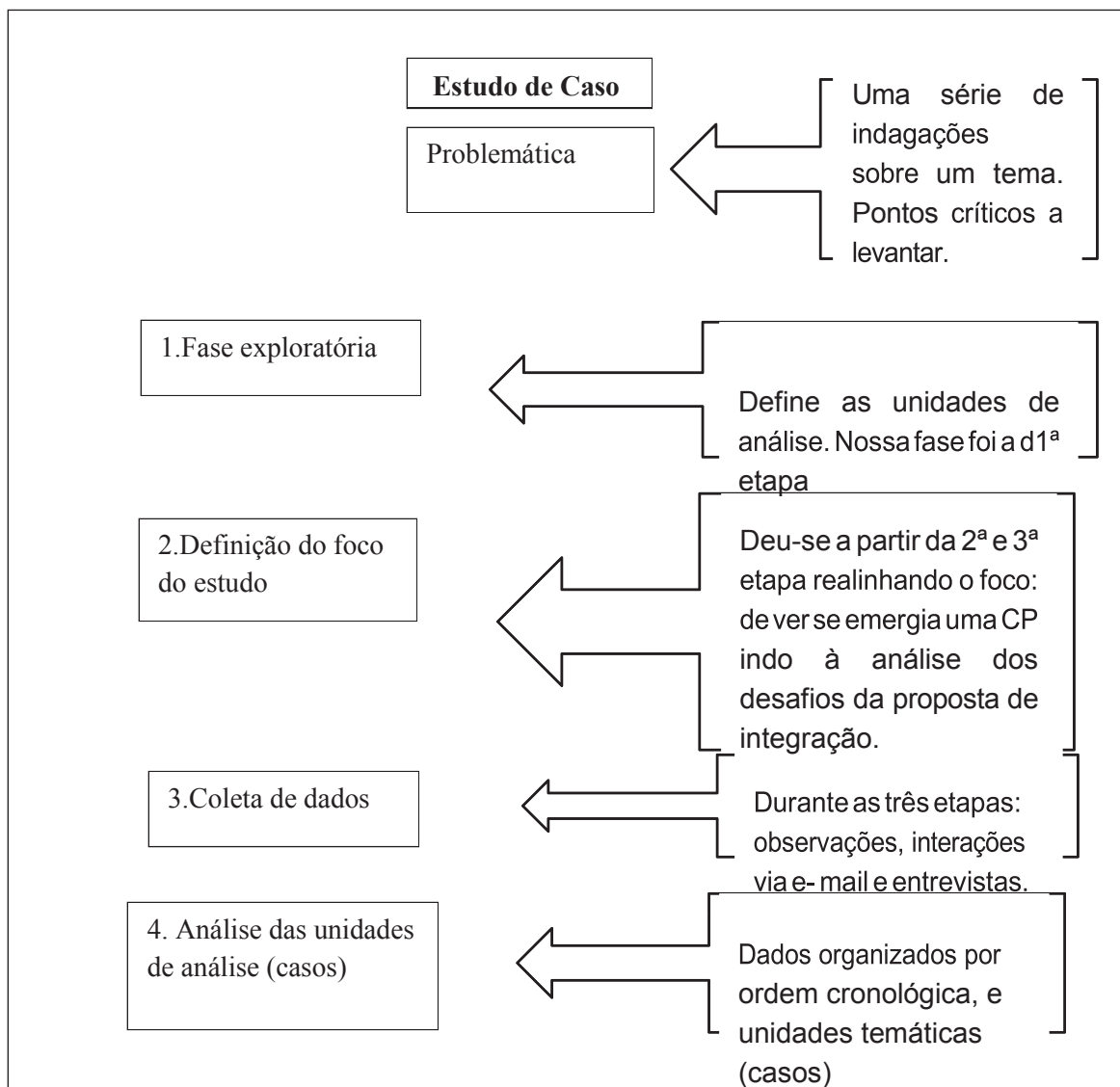
- fundamentais;
- c) Elaborar um plano de ação inicial, que inclua a observação de campo;
- d) Identificar as possíveis “múltiplas realidades”, e como as pessoas veem os fatos de forma diferente;
- e) Dedicar atenção aos diferentes pontos de vista, isto é, realizar observações, entrevistas aos informantes etc.

Também é importante salientar os tipos de EC existentes, ainda segundo Stake (1995, p. 16) e posicionar qual será o nosso caso:

- a) Intrínseco: parte do interesse intrínseco do pesquisador por aprender sobre um tema;
- b) Instrumental:
 - b.1) Estudo de um caso particular por uma necessidade de compreensão geral de uma questão paradoxal;
 - b.2) Estudo de caso coletivo quando o investigador não se concentra em um só caso, mas em vários.

Nosso estudo de caso é instrumental e coletivo, porque buscamos analisar como professores de cursos de formação de professores de línguas adicionais planejam e interagem com vistas ao intercâmbio de aprendizagem entre seus estudantes em três tentativas de Regionalização em Casa. Logo, aprendemos com várias instituições e vários professores em três momentos diferentes, mas que estão conectados entre si pela experiência que fomos obtendo, pela forma que propusemos o intercâmbio virtual pela ReC e pelas circunstâncias contextuais que emergiram ao longo da pesquisa.

Figura 7 - Como delineamos nosso Estudo de Caso com base a André (2005)



Fonte: elaborado pela autora.

Também segundo André (2005), apesar de que no EC haja várias metodologias possíveis a serem usadas, o EC é por excelência de cunho etnográfico, pois preenche os requisitos da etnografia, deslocando-se o pesquisador para o eixo de referência no universo investigado (ANDRÉ, 2005, p. 26). O investigador terá que despir-se de seus valores para compreender o pensar, o agir, os valores, as crenças, as práticas e as produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados. Os significados aqui podem ser diretamente expressos pela linguagem ou indiretamente pelas ações, como também visto por Garcez e Schulz (2015, p.1) quando esses autores propõem, para os estudos em Linguística Aplicada, o uso de filmagens tanto para as observações como para as entrevistas em campo, pois ajudaria na

ampliação da compreensão das ações dos participantes situadas em contextos sociais.

Segundo André (2005, p. 28), no EC etnográfico na educação, o pesquisador é o instrumento principal na geração de dados, é possível manter um esquema aberto e flexível que permita rever os pontos críticos da pesquisa, e, se necessário, localizar novos sujeitos, incluir novos instrumentos e novas técnicas de coleta de dados, e também aprofundar certas questões durante o processo do trabalho de investigação. Além disso, o EC também possui capacidade heurística “ [...] por jogar luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar as que já sabia. ” (ANDRÉ, 2005, p. 34).

3.8 Metodologia de Análise de Dados

3.8.1 A Etnografia Virtual

A etnografia virtual consiste em estudar os fluxos e conexões entre os participantes, além da interação pesquisador e pesquisados. Por essa razão, se encaixa na nossa opção pelo Estudo de Caso. Por seu alto grau de flexibilidade interpretativa, a etnografia virtual permite refletir e compreender as relações existentes em um espaço concreto através das interações mediadas as quais são multi-situadas, fluidas e dinâmicas. Segundo Hine (2004, p. 81), essas interações podem ser cambiantes através de diferentes divisões espaciais e temporais. É necessário ter a compreensão de três conceitos-chave sobre a internet na etnografia virtual, são eles: a internet como cultura e como artefato cultural, a espacialidade e a temporalidade. A internet pode ser vista como veículo de comunicação ou como cultura. Segundo Hine (2004, p. 30), a internet assim como outras redes similares, proporciona um campo de ação natural para o estudo do comportamento *online* das pessoas, sem necessidade de ter que se adaptar aos desenhos experimentais de investigações. Portanto, o que acontece *online* é campo de observação de contextos e, também, dados produzidos naturalmente.

Assim, um enfoque discursivo e orientado à prática de investigação oferece a possibilidade de abordar um fenômeno *online* como funcional no sentido social. Pode-se fazer observações nas interações através de textos, segundo os quais as pessoas tendem a explorar um potencial diferente do que elas representam nas suas vidas *off-line*, ainda que não seja regra geral. (HINE, 2004, p. 32).

As propriedades da internet se constituem socialmente, em diferentes entornos que ali, no ciberespaço, se geram. A internet pode alcançar certos níveis de organização social, com papéis e identidades sociais que os usuários desempenham online, as chamadas “comunidades virtuais”, são, portanto, uma metáfora para formas sociais virtuais, com culturas próprias, que evoluem (se geram, se expandem e se dispersam). (HINE, 2004, p. 33). Tanto esse entorno como o que os usuários fazem ali são dignos de observação e estudo. Todavia, não somente em termos do que “as pessoas fazem com a tecnologia”, senão que também “o que se faz ali, por que, e em quais condições”, para com essas indagações possamos aprender e compreender melhor os casos estudados. (HINE, 2004, STAKE, 1995). A partir disso, podemos, também, entender como são construídas as histórias, as normas, os valores e as identidades no meio virtual. Logo, temos que compreender a internet como um contexto cultural e social. Ao publicar, compartilhar e/ou apreciar conteúdos, as pessoas assumem certas identidades e papéis sociais representados por tais conteúdos. Assim sendo, as mensagens, os conteúdos compartilhados nos dão pistas sobre quais os significados este espaço transversal tem para as pessoas que os usam. (HINE, 2004, p. 78).

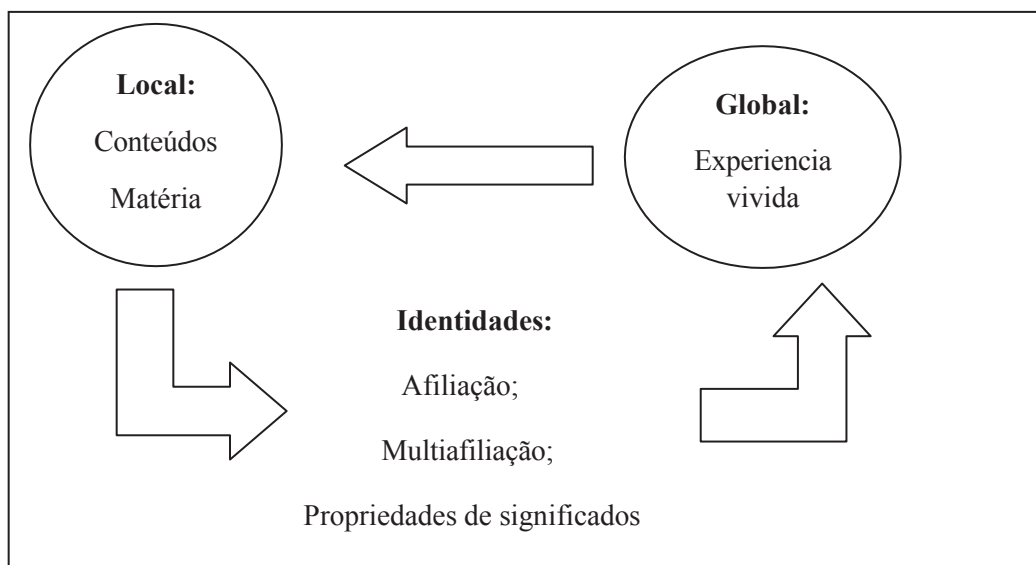
Quanto ao papel do etnógrafo, além da observação, da interpretação das conexões, convém usar entrevistas para saber mais a respeito da construção e significados dos ambientes virtuais. Dessa forma, segundo a autora, é possível buscar detectar como a internet afeta a organização das relações sociais em tempo e espaço. Assim, nos aproximamos da etnografia “convencional”, em que é conveniente usar vários instrumentos de geração de dados para captar as diferentes ópticas dos participantes e se aproximar deles tanto quanto for possível, como já se faz na Linguística Aplicada. (GARCEZ, SCHULZ, 2015). Por essa razão, as anotações de campo servem para registrar as impressões e as emoções que se vão experimentando ao navegar pela internet e ver como os participantes interagem e se engajam com suas atividades. (HINE, 2004, 101). Na etnografia virtual, pretende-se compreender: Como os usuários entendem **na** Internet as capacidades **da** internet? Quais são as implicações que têm o seu uso? Como apreciam suas capacidades neste meio virtual e a quem percebem como audiência? De que forma a Internet muda as organizações sociais de tempo e espaço em que medida são diferentes da vida no mundo físico? Isto é, como o virtual também é real, porque faz parte do mundo social das pessoas que estamos estudando, procura-se compreender como os usuários conciliam o virtual com o mundo físico (HINE, 2004, p. 105).

3.8.2 Comunidades de Prática

Nosso estudo usa como um dos pressupostos teóricos a teoria das comunidades de prática de Wenger (2001). O autor defende uma concepção social da aprendizagem, e, a partir disso, elabora sua teoria para a aprendizagem que se daria por meio de comunidades de prática. Discutiremos os seus principais conceitos que são úteis para entender o funcionamento de uma comunidade de prática, assim organizados: primeiro, os dilemas que envolvem a aprendizagem, segundo o que é comunidade de prática, terceiro, a estrutura, o *design*, e, por último, a dinâmica de uma comunidade de prática.

Wenger (2001, p. 312) discute a aprendizagem separando alguns conceitos, os quais usará para defender o caráter social da aprendizagem, que ele chama de *design*⁵²² *educativo*, são elas, a participação e a coisificação, o planejado e o emergente, o local e o global.

Figura 8 - Identidades e o par global e local



Fonte: interpretação da autora sobre Wenger (2001, p. 317).

Aqui lembramos o caráter cambiante das identidades. (HALL, 2005). As identidades do indivíduo mudam conforme o seu papel social em cada prática social, na interação diária entre outros fatores. Essa mudança ocorre em decorrência dos diferentes contextos de interação, contexto aqui entendido como o enquadre de normas de significação compactuadas

⁵ Wenger (2001, p. 272) entende por *design*, no original em espanhol, *diseño*, como uma base planejada, reflexiva e sistemática que inclui a produção de artefatos e o planejamento de processos sociais das organizações e das instruções.

entre os indivíduos que se destinam a um determinado fim. (MOITA LOPES, 2001). Dessa forma, as identidades estão em formação ao longo da vida, é um processo cambiante, com diferentes ritmos ao longo da vida. (WENGER, 2001, p. 312). Para a teoria das comunidades de prática, a educação é transformadora e não somente formadora, pois se ocupa da abertura e negociação de identidades. Logo, a formação de novas identidades com espaço de participação pode impulsionar a aprendizagem. (WENGER, 2011, p. 311). Aprofundar a negociação de significados requer comprometer as identidades nas situações experimentadas (p.316), e comprometer as identidades significa fazer uso da negociação.

Por último, a palavra identificação sugere afiliação, multiafiliação, como mostramos na figura 03. As identidades são *multi* porque, como já conceituamos, elas sempre são no plural, pois são muitas, contraditórias e fragmentadas, globais e locais. (HALL, 2005, WENGER, 2001). Esses conceitos são retomados na concepção de comunidades de prática, que pressupõe responsabilidade mútua e compromisso. Em uma CP, as pessoas estão engajadas em um empreendimento, porque se identificam com ele, com o seu **papel dentro dele, cambiante** a cada momento e com os objetos, isto é, a coisificação, por meio da participação. Isso ocorre porque nós só nos comprometemos com a execução de um empreendimento que é “[...] socialmente significativo y nuestro aprendizaje está al servicio de ese compromiso”⁶ (WENGER, 2001, p. 320). Por essa razão, uma comunidade de prática não é somente um grupo de pessoas com um objetivo comum.

Wenger (2001) nos dá as características que devem conformar um grupo para que possa ser considerado uma comunidade de prática: a *responsabilidade*, o *repertório*, o *compromisso* e a *negociação*. A *responsabilidade* não é somente limitação ou normas fixas e, sim, a capacidade de negociar ações de uma maneira responsável. (WENGER, 2001, p. 109). O *repertório* da comunidade inclui rotinas, gestos, símbolos, coisas coletivas, tácitas, ações, discursos dos membros, os estilos de afiliação, as identidades e conceitos que fizeram e fazem parte da comunidade ao longo da sua trajetória. (WENGER, 2001, p. 110). Isso quer dizer que o repertório reflete a história do compromisso mútuo, é intrinsecamente ambíguo, porque a comunidade de prática não implica homogeneidade. A comunidade é social e histórica, e à comunidade de prática se incorporam as experiências de seus participantes por meio de seus *compromissos*. (p.113). O compromisso se alcança mediante a interdependência entre as pessoas que trabalham na comunidade. E, finalmente, a *negociação*, a qual significa ser maleável constantemente, influir e deixar-se influir, ver resoluções a partir da convergência,

⁶ “[...] socialmente significativa e nossa aprendizagem está ao serviço desse compromisso” (WENGER, 2001, p. 320). [Tradução nossa].

enfim, negociar é uma ação dinâmica, histórica, contextual e única e seu resultado final é o significado. (WENGER, 2001, p. 79).

Quanto à estruturação vejamos o seguinte esquema de Wenger (2001, p. 88).

Figura 9 - Estrutura da comunidade de prática - A dualidade de participação e coisificação



Fonte: Traduzido de Wenger (2001, p. 88).

Entendendo a figura 04, em relação à estrutura de uma comunidade de prática, vemos que, na periferia, ao redor da zona central, temos, nas laterais, as experiências globais: experiência e mundo; e, no topo, a componentes, assim distribuídos: forma como ditas experiências globais devem entrar na zona central, isto é, por meio da negociação e a apropriação do significado, os quais somente serão possíveis se os participantes tiverem a oportunidade de fazer esse vínculo entre o global e o local, e de assumirem identidades de participação.

E, por último, na zona central, na qual se localiza o par participação e coisificação, temos as experiências locais e seus conhecimentos globais. Do lado da participação, estão inseridas as questões das identidades⁷²⁴, isto é, afiliação a identidades de participação cambiantes e sua relação com o trabalho, ou seja, a ação, a mutualidade do compromisso, e

⁷ Em Wenger (2001, p. 206) tanto a participação quanto a não participação são formas de identidades, isto é, a negação, a ausência a não filiação, também são uma forma de mostrar identidades.

a finalidade do trabalho, logo, precisa ter relação com a realidade para viver no mundo;

Do lado da coisificação, estão todos os instrumentos e artefatos que transformam em objeto o conteúdo a ser trabalhado.

Como vimos anteriormente sobre os pares na aprendizagem, participação e coisificação ocupam um espaço equilibrado e delimitado. Uma ajuda a outra, mas não se trata de uma fusão, elas se implicam mutuamente, constituem uma dualidade e não uma oposição. (WENGER, 2001, p. 90). A coisificação é a solicitação como artefato de certas práticas. Utiliza os documentos que podem ser leis, normas, os instrumentos que são os artefatos de representação, conceitos e termos, e, como vimos anteriormente, é a materialização dos conceitos. Participação é a ação, a conexão e a interação entre os participantes para trabalharem nesse empreendimento. Uma parte completa a lacuna da outra. Segundo o autor, quando predomina a coisificação e falta a participação, há pouco espaço para as experiências compartilhadas e a negociação interativa. Como resultado, temos a obtenção de pouco significado. Quando predomina a participação sobre a coisificação, falta material para embasar as especificidades da organização do trabalho, falta o conteúdo em si a ser aprendido. (p. 91). Enfim, para ser uma comunidade de prática, a participação e a coisificação devem trabalhar juntas e trazer para dentro da comunidade os elementos que vemos na periferia e que se referem à vivência global e ao mundo exterior.

Quanto à dinâmica de uma comunidade de prática, os participantes devem aprender a coordenar múltiplas perspectivas, devido às várias formas de identidades que podem emergir dentro da comunidade, a saber, a identidade como sendo uma imagem em expansão, refletida na autoavaliação na exploração da imaginação, e, ao explorar experiências novas, reinventa identidades. (WENGER, 2001, p. 321). A essa dinâmica, Wenger (2001) chama de *alienação educativa*: o compromisso local e a imaginação panorâmica podem fazer com que os alunos tenham uma melhor compreensão da situação e ainda ampliem a sua visão para agir com efeito no mundo. (WENGER, 2001, p. 322).

A dinâmica de uma comunidade não deve ser fechada em si mesma, ela deve interagir com outras, deve articular a participação interna e externa, ser reflexiva, intervir nas ordens institucionais, já que grande parte do *design educativo* institucionalizado consiste em uma aprendizagem sobre a identidade institucional. (WENGER, 2001, p. 323).

A constituição de uma comunidade de prática é uma oportunidade de negociação mútua de identidades. (WENGER, 2001, 326). As identidades de participação que podem coexistir em uma comunidade de prática para o contexto de educação formal são a de aluno e a de professor. Os alunos podem ser principiantes ou veteranos. Em uma comunidade,

interessa que coexistam os dois tipos, os novos participantes da comunidade e os participantes veteranos, para enriquecer a prática através do encontro geracional, pois os principiantes trazem conhecimentos globais atualizados, e os veteranos os ajudam a conectar com o conhecimento global e local da comunidade. (WENGER, 2001, p. 324).

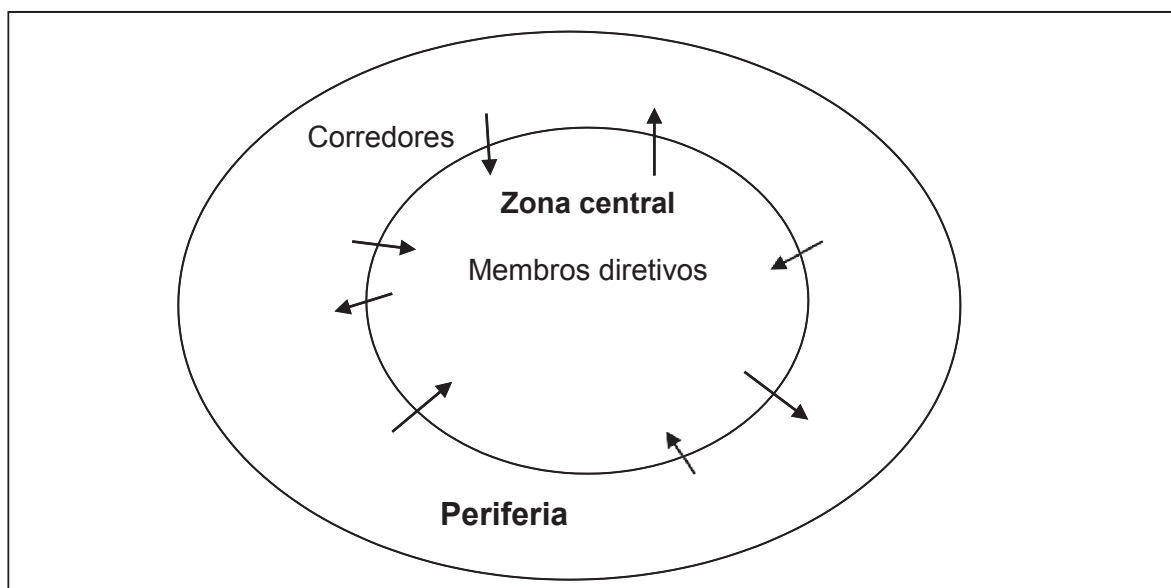
Quanto aos professores, esses precisam coordenar as comunidades nos contextos educativos com forma autêntica de participação representando o seu papel institucional, de adulto, de si mesmo, de quem convida seus estudantes a se relacionar com suas identidades. (WENGER, 2001, p. 326).

A prática requer compromisso mútuo. As pessoas podem participar na prática ao invés de só falar dela (WENGER, 2001, p. 146). Isso quer dizer que ser uma comunidade reside na qualidade da relação que há entre os participantes e não nos participantes em si. Como comunidade não se trata apenas de um grupo de pessoas, não é sinônimo de grupo ou rede de pessoas que estão reunidas por afiliação a uma organização, por lealdade, por haver relações interpessoais ou proximidade geográfica, também não se trata de estar junto para alcançar uma meta. Não supõe unanimidade de opiniões, pelo contrário, os acordos e desacordos fazem parte do trabalho e da aprendizagem. Para ser uma comunidade de prática tem que haver relações de participação mútua e as pessoas têm de se organizar em torno do propósito de estar aí. (WENGER, 2001, p. 100). Ela, portanto, se forma espontaneamente.

O que constitui, afinal, uma comunidade de prática? Primeiro, o compromisso é o elemento definidor da afiliação. É um empreendimento com trabalho complementar, pois o compromisso de cada um é importante para todo o conjunto. O segundo é o trabalho. Não supõe homogeneidade nem como requisito para formar uma comunidade, nem como resultado final. (WENGER, 2001, p. 100). O mais importante em uma comunidade é saber dar e receber ajuda, essa ação é chamada de *superposição*. Terceiro, deve haver a negociação no processo coletivo. (WENGER, 2001, p. 105). Uma comunidade não possui membros estáveis, pelo contrário é muito importante a entrada de principiantes pela relação principiante-veterano (p. 130). Entretanto, os principiantes devem ter uma participação legitimada, e, nas comunidades de prática, estão em jogo as identidades e as relações de poder.

Ainda sobre a participação temos a seguinte estrutura de dinâmica.

Figura 10- Relação e função entre os membros de uma comunidade de prática



Fonte: entendimento da autora sobre Wenger (2001, p. 142).

Os corredores (membros da periferia) praticam a ação chamada de *corredor*, na qual participantes que estão na periferia do grupo podem introduzir um elemento novo à comunidade, pois os líderes do grupo (os que estão na zona central) estão ocupados com outras funções. Lembramos que, para que funcione uma comunidade, ela tem que trazer para dentro de si experiências do mundo para ajudar a criar significados (ver figura 04).

Os membros da periferia precisam de legitimidade suficiente quanto ao seu papel para influenciar no desenvolvimento de uma prática, mobilizar a atenção e encarar conflitos de interesses. (WENGER, 2001, p. 142). Os corredores (membros da periferia) enfrentam dois riscos: o de tornarem-se membros diretivos de pleno direito ou de serem vistos e excluídos como intrusos. (WENGER, 2001, p. 143).

Por último, segundo Wenger (2001), as comunidades se desenvolvem em contextos históricos e socioculturais, portanto, têm um ciclo de vida próprio, isto é, nascem, se desenvolvem, evoluem, ou se dispersam em função do ritmo e da energia social da aprendizagem. (p. 126).

Finalmente, vale ressaltar que Wenger, a partir de suas investigações de aprendizagem em ambientes de trabalho, vê as comunidades de prática como uma alternativa a melhorias à educação contemporânea, seguindo uma lógica de trabalho e dinâmica empreendedora. Entretanto, não podemos deixar de destacar que todos os fatores que enumeramos acima como sendo características de uma comunidade de prática se evidenciam,

também, *na e pelo* uso da língua nas interações, negociações, no repertório compartilhado, e nas identidades. Para tanto, necessitamos de uma teoria da Linguística Aplicada para detectar se há indícios de colaboração e papéis sociais entre os participantes que possam levar a constituir uma comunidade de prática. Desse modo, elegemos a comunidade de prática (des)cortesa para tal, conceituada a seguir.

3.8.3 Comunidade de Prática (Des)Cortesa

Começamos com o conceito de (des)cortesia em uma visão sociocultural. Primeiramente, a grafamos assim (des)cortesia, porque em um mesmo grupo de pessoas pode haver interações que tenham atos de falas de cortesia ou de descortesia, ambas têm normas próprias e estão convencionadas sócio-culturalmente. Os estudos pioneiros da cortesia como objeto de estudo foram extremamente universalistas (BROWN e LEVINSON, 1987, LAKOFF, 1973), e tentavam explicar as normas de cortesia como inerentes ao ser humano e que aconteciam da mesma forma em todas as culturas. No entanto, essas teorias não deram conta de explicar as múltiplas estratégias que os falantes podem usar em determinadas línguas, a modo de exemplo, as latinas, cuja cultura também tem traços de flexibilidade.

A pragmática sociocultural nasce a partir de questionamentos sobre dita universalidade sobre as línguas quanto à intencionalidade dos atos de fala. Para Haverkate (1994), a cortesia é entendida como normas mantidas na interação social. Ao respeitar essas normas, construídas socialmente, os indivíduos mostram respeito, consideração ou cooperação entre si. Quando não, usam de outras estratégias que não demonstram respeito, é chamado descortesia. Essas estratégias podem ser mal-entendidos na interação ou intencionalmente.

A (des)cortesia é, pois, um comportamento humano universal, ou seja, podemos dizer que há essas normas em todas as culturas, entretanto, elas variam segundo o contexto, a cultura local, a idade, os papéis sociais das pessoas envolvidas, entre outros fatores. Haverkate (1994, p. 12) ainda destaca que há culturas que possuem normas de cortesia mais rígidas, como, por exemplo, a japonesa, e outras mais flexíveis como a espanhola, porque a segunda possui uma opção mais ampla de estratégias linguísticas para lidar com a intencionalidade de (des)cortesia. Assim, por ser um contrato social entre os falantes, as estratégias linguísticas e paralinguísticas de cortesia convencionadas existem para não violar os direitos e obrigações entre si. (HAVERKATE, 1994, p. 15).

É essa concepção de (des)cortesia como produto das convenções sociais que variam

de cultura a cultura, e de grupo a grupo, baseada nos estudos de Bravo (2012), de Haverkate (1994), Marlangeon (2014) e Briz (2012) que utilizaremos para o estudo sobre como os participantes desta pesquisa interagem entre si. Nesta pesquisa, nos ocuparemos somente da análise de estratégias que se evidenciam no discurso escrito (no caso dos e-mail e ambientes e virtuais) e orais (no caso das entrevistas).

Marlangeon (2010) elaborou uma tipologia sobre a (des)cortesia na língua espanhola, agrupando atos de fala correntes por semelhança de intencionalidade. Seus estudos estão voltados para formar um corpus de estratégias de (des)cortesia de utilidade para aprendizes do espanhol, a fim de canalizar e escolher suas atitudes verbais de (des)cortesia ao mover-se pelas culturas do mundo hispano falante. Por considerar que as professoras participantes do nosso estudo interagiam na língua espanhola (por serem hispanofalantes e por desejarem marcar suas identidades de professoras de espanhol) nos calcamos nos conceitos de (des)cortesia, identidades e comunidades de prática deste viés da pragmática sociocultural.

Marlangeon (2010) prefere tomar a intencionalidade dos atos de fala presentes nos gêneros discursivos como unidade social básica da análise de (des)cortesia nas comunidades de prática (CP, de agora em diante). Dessa forma, enfatiza que dentro de CPs existem uma ou mais comunidades discursivas (CD, de agora em diante). Nas CDs circulam os gêneros discursivos socialmente situados e convencionados, nos quais estão inseridos os atos de fala com intencionalidade (polidez, ironia, mitigação) que auxiliam a cumprir com a função social dos gêneros discursivo como estratégias de cortesia. Sobre os tipos de atos e sua análise falaremos mais adiante em Briz, (2012). Segundo Marlangeon (2014) ancorada em Wenger (1998), as normas de (des)cortesia são o cerne das interações, do trabalho, e da cooperação mútua das comunidades, as quais a autora chama de comunidades de prática cortesas e comunidades de prática descortesas.

As comunidades de prática cortesas e comunidade de prática descortesas se situam dentro das comunidades de fala, e dentro de comunidades discursivas. Ou seja, nas comunidades de fala, as pessoas⁸ compartilham signos linguísticos e atitudes cortesas e descortesas, construídas na vida social, isto é, compartilham um modo comum de fala e de estratégias de intencionalidade. Dentro de uma comunidade de fala, pode haver múltiplas comunidades discursivas (CD), que compartilham informação especializada, as quais

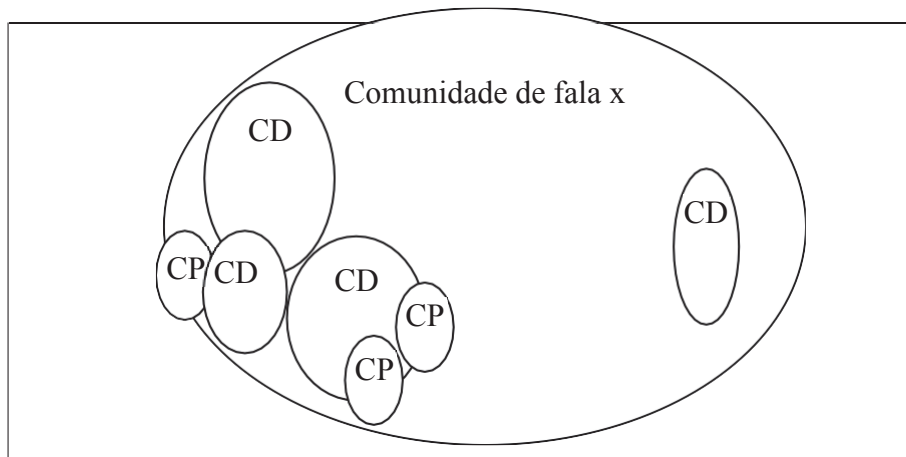
⁸ Segundo Guy (2000, p. 18) comunidades de fala são as aquelas comunidades que possuem características linguísticas compartilhadas; isto é, palavras, sons ou construções gramaticais que são usados na comunidade, mas não o são fora dela. - Densidade de comunicação interna relativamente alta; normas compartilhadas; isto é, atitudes em comum sobre o uso da língua, normas em comum sobre a direção da variação estilística, avaliações sociais em comum sobre variáveis linguísticas. Ao usar ditas normas de uma comunidade de fala mostra que você é um membro, e não os usá-las mostra que você não pertence àquela comunidade.

manipulam diferentes gêneros discursivos escritos e orais referentes aos diversos ambientes da vida social e privada. Quer dizer, compartilham normas de intencionalidade comunicativa e também a atitude dialógica dos textos, assim

[...] una comunidad discursiva se caracteriza por una comunidad de intereses, mecanismos de intercomunicación entre sus miembros, retroalimentación, género específico y terminología especializada. (MARLANGEON, 2014, p. 16).⁹²⁶

Além disso, dentro de uma comunidade de fala, também podem coexistir várias comunidades de prática (CP). Um indivíduo pode pertencer a mais de uma comunidade de prática ao mesmo tempo. (MARLANGEON, 2014, p.13). Em uma comunidade de prática há uma ou mais comunidades discursivas, mas nem toda comunidade de fala e discursiva constitui-se uma comunidade de prática pelas razões que vimos em Wenger (1998). Isso quer dizer, que, para ser uma comunidade de prática, dentro dela deve haver relações e hierarquias favoráveis, e, dentro dessas relações, o trabalho comum ocorre por meio de comunidades discursivas, podendo haver mais de uma dentro da comunidade de prática.

Figura 11- Comunidade de fala < comunidade discursiva < comunidade de prática



Fonte: elaborado pela autora com seu entendimento de Marlangeon (2014)

Assim sendo, a (des)cortesia se manifesta através de gêneros discursivos, os quais formam parte da vida diária das CP ou de pessoas reunidas em torno a um propósito

⁹ [...] uma comunidade discursiva se caracteriza por ser uma comunidade de interesses, mecanismos de intercomunicação entre seus membros, retroalimentação, gênero específico e terminologia especializada. (MARLANGEON, 2014, p. 16)

(MARLANGEON, 2010, p. 73). No nosso caso, os gêneros discursivos usados foram as interações escritas por e-mail (HERRING, 2004), bate-papo do *Facebook*, além das entrevistas orais específicas, pois o texto permite deduzir do contexto a respectiva comunidade, cortesa ou descortesa, à qual o indivíduo pertence.

O comportamento cortês se evidencia por sua regularidade, homogeneidade e persistência dentro de uma comunidade de fala, em seus diversos âmbitos sociais, podendo formar uma comunidade de prática cortesa. Dentro dessa comunidade de prática cortês, existe o compromisso mútuo, tácito ou expresso, a proteção recíproca das imagens públicas de seus membros, formando uma noção de empreendimento, compartilhando repertório de diversos modos de ser cortês (MARLANGEON, 2014, p.13). Já na comunidade de prática descortesa, os membros são descorteses de forma bilateral ou bidirecional, como por exemplo, nos debates políticos, os quais têm regras preestabelecidas de tempo de fala, réplica e tréplica, perguntas ao oponente com direito de resposta, mas que não impedem interrupções do turno de fala do outro, e o uso de estratégias para deixar o outro em situação não muito cômoda como a ironia, etc. Outro exemplo são as torcidas de futebol, os cânticos dos afiliados à equipe de futebol, as provocações, insultos, no entanto, se os participantes estivessem em outro local e momento não seriam bem aceitos, porque os papéis sociais também seriam diferentes.

Para tratar a (des)cortesia em uma comunidade de prática, é necessário observar as relações de poder entre seus membros. Em uma comunidade de prática, haverá prevenção mútua e expectativas de receber ou de causar (des)cortesia. Pode ser até que o conflito constitua o núcleo da prática compartilhada. Desafios, desacordos, negociação e competitividade podem ser as formas de participação em uma comunidade de prática cujo repertório compartilhado são os modos de produzir (des)cortesias, “[...] palavras, símbolos, gestos, gêneros discursivos, acciones y premisas involucradas.”¹⁰ (MARLANGEON, 2014, p. 13). Ainda para a autora, dependendo das relações e hierarquias que se formam dentro da comunidade de prática, a descortesia afeta aos objetivos comuns. Além disso, na comunidade de prática descortês, os membros são independentes e carentes de compromisso mútuo, porém essa (de)cortesia é entendida pelo grupo porque compartilham o mesmo repertório de recursos.

Marlangeon (2010) fez seus estudos com dez comunidades de prática, porém ela se limita às análises dos atos de fala quanto a sua intencionalidade, e não debate se realmente se

¹⁰ “[...] palavras, símbolos, gestos, gêneros discursivos, ações e premissas envolvidas.” (MARLANGEON, 2014, p. 13)

tratava de comunidades de prática. Ela cita que investigou em consultas médicas, torcidas de futebol, audiências judiciais, debates políticos, grupo de pessoas fazendo piadas étnicas. Nós as entendemos como sendo Comunidades discursivas, no entanto, só uma observação, de campo, poderia dizer se há uma CP também. No entanto, Silvia Marlangeon (2010) faz uma ressalva ao mencionar que o conceito de CP é uma entidade teórica que o investigador determina segundo seus objetivos de estudo. (p.75).

Contudo, a autora, ao agrupar os indivíduos em torno de uma CD ou CP, nos dá uma noção complexa quanto às atitudes e às identidades dos mesmos. Como todo indivíduo participa de várias CD ou CP, muitas vezes em mais de uma simultaneamente, ele é multifacetado e não uma entidade estável e coerente. Entendemos isso como se o indivíduo pudesse assumir responsabilidades em uma CP, e não se comprometer em outra, assumindo papéis sociais e hierárquicos diferentes ou não, enquanto que em algumas CP suas identidades e atitudes se destaquem nas interações com os demais participantes, ocupando um lugar central, ou ao contrário, sem destacar-se ocupando um lugar periférico como menciona Wenger (2001).

A comunidade de prática, segundo Marlangeon (2014, p. 18), é formada pelas seguintes relações:

a) Indivíduo versus grupo: como o indivíduo se percebe a si mesmo e como é percebido pelo grupo, autonomia e filiação em relação ao grupo, ou ainda, oposição ao grupo no caso da descortesia;

b) Grupo versus grupo: a variação cultural entre grupos de uma comunidade de prática.

No nosso caso, a modo de exemplo, as identidades que se evidenciam discursivamente por nacionalidade, institucional e hierárquica: o grupo de professoras argentinas e as brasileiras, ou ainda por características culturais das professoras participantes, as que tinham mais familiaridade com as tecnologias digitais, e as que tinham menos. Aqui vale ressaltar, que Gee (2000, p. 100), cita quatro tipos de identidades:

b.1) Identidade natural: um estado desenvolvido a partir de forças na natureza, como a nacionalidade e procedência; (pode estar relacionada ao item a indivíduo versus grupo também).

a.1) Identidade institucional: um cargo autorizado pelas autoridades dentro das instituições: a professora Alice da IES brasileira. É interessante notar como os demais membros do grupo ou outros grupos legitimam essa identidade institucional ou como o indivíduo a impõe, também discursivamente, aos demais através dessa

identidade;

a.2) Identidade discursiva: identificada como traços/características individuais resultantes das interações com outros (pessoas, contextos). Aqui podem entrar as estratégias de cortesia ou descortesia que o indivíduo usa regularmente diante de certas situações;

a.3) Identidade reconhecida por afinidade: experiências compartilhadas na prática de "grupos de afinidade".

b) E por último, as avaliações do outro frente à (des)cortesia.

Segundo Marlangeon (2004), as (des)cortesias na interação podem ser evidenciadas:

a) Na cortesia pelas práticas que protegem a imagem do outro e na descortesia, as que atacam a imagem do outro;

b) De forma sincrônica (face a face), assincrônica ou mediada, no nosso caso as mensagens por e-mails;

c) Nas estratégias (intencionalidades) que cada comunidade discursiva emprega para emitir seus atos; Pela atenuação e valorização como estratégias.

As estratégias de descortesia são propositais, involuntárias, formalmente descortesas com o propósito cortês (sem querer) e silenciadora.

Como podemos perceber, Wenger (2001) e Marlangeon (2014) dialogam entre si, já que os participantes de uma comunidade de prática precisam dos elementos já mencionados, os quais usam atos de fala, mesmo no discurso escrito mediado por tecnologias. Tais atos de fala estão a serviço de uma comunidade discursiva que possui estratégias de (des)cortesia construídas na interação desses grupos e no seio da vida social em que os indivíduos estão inseridos, sejam eles o seu meio social concreto ou o meio virtual em que acontece a interação. Não podemos deixar de ressaltar que os espaços virtuais são artefatos de mediação social, e, portanto, possuem culturas digitais com suas próprias regras de cortesia, como a *netiqueta*¹¹²⁸, mais adiante.

3.8.4 O Discurso Mediado pelo Computador

Para os fins de nossa pesquisa, importa discutir os conceitos de Análise do Discurso Mediado pelo Computador (ADMC, de agora em diante) de Herring (2007), e o conceito de

¹¹ Segundo Biscalchin e Almeida (2011, p. 198). Netiqueta é o conjunto de regras de comportamento na Internet, sendo sugestões e recomendações de bom uso da internet, para usar ferramentas e ambientes virtuais. As regras de netiqueta estão ligadas com a boa convivência na rede, tais como, respeitar o tempo das pessoas, ajudar a manter conflitos sob controle, respeitar a privacidade de outros, não abusar de poder, etc. (p. 199). Cada nova prática de interação, novas ferramentas e ambientes exige-se novas regras de netiqueta. (p.200).

comunidade virtual proposto por Herring (2004). Herring (2004) propõe análises de dados que permitem verificar se, através da análise discursiva dos dados escritos nas interações entre os participantes, no seio dos grupos que se constituem virtualmente, emerge ou não uma comunidade de prática. Segundo De Fina (2015, p. 476), Susan Herring foi uma das pioneiras nos estudos sobre o discurso mediado pelo computador, os quais cresceram muito. Hoje em dia, segundo ela, há uma vasta literatura e metodologias a ela relacionadas. Esses novos métodos da ADMC focam mais na busca da natureza participativa da cultura digital, e não somente no conteúdo do meio virtual. No entanto, para esta pesquisa, optamos por Herring (2004), por ter uma abordagem ampla, que descreve as interações escritas em ambientes virtuais já que temos em abundância interações via e-mail, e essa metodologia de análise se ajusta aos objetivos específicos da tese.

Para começar, é importante esclarecer que, apesar de ser uma proposta de análise do discurso para a língua em uso, a Análise do Discurso Mediado pelo Computador não se enquadra dentro dos estudos tradicionais da Análise do Discurso, isto é, nem na Análise do Discurso francesa, nem na Análise Crítica do Discurso. Como veremos, é uma proposta flexível de análise do discurso para dar conta das práticas sociais da escrita mediadas pelo computador. (HERRING, 2003, 2004; RECUERO; SOARES, 2013). A sua flexibilidade é percebida na medida em que tem uma orientação metodológica global, isto é, não é um único método, mas um conjunto de métodos a partir dos quais o pesquisador seleciona os mais adequados aos seus dados e às questões de pesquisa. Isso quer dizer que, a partir dos dados gerados, pode-se escolher um método ou mais para auxiliar na análise, por exemplo, podem-se escolher métodos da análise da conversação, análise do texto, análise da sociolinguística interacional, etc. (HERRING, 2007, p.2).

Entretanto, insere-se em uma análise do discurso, porque o discurso exhibe padrões recorrentes, e um dos seus objetivos básicos de análise é o de identificar esses padrões que nem sempre são óbvios para os próprios participantes. O discurso também envolve escolhas dos usuários, e essas escolhas são condicionadas por fatores sociais, linguísticos, cognitivos e pela comunicação *online*. Segundo Herring (2004), também está condicionado às características tecnológicas dos sistemas de comunicação mediados pelo computador, dos quais fazem parte múltiplas práticas sociais do nosso dia a dia. De acordo com Recuero e Soares (2013, p. 243), os discursos são também impactados pelas apropriações das ferramentas de comunicação pelos sujeitos, isto é, dos artefatos tecnológicos.

A ADMC, em inglês *Computer-Mediated Discourse Analysis* (CDMA), trata da comunicação produzida na interação entre os seres humanos através da transmissão de

mensagens por meio de computadores ligados em rede ou de telefonia móvel. (HERRING, 2007, p. 1). A ADMC usa como objeto de análise variados textos, geralmente escritos, isto é, digitados, por exemplo, e-mails, grupos de discussão, bate-papos em tempo real, jogos, cujas propriedades linguísticas variam dependendo do sistema de mensagens utilizado e dos contextos sociais e culturais incorporados nas instâncias de uso. (HERRING, 2003, p.1). Na ADMC, os dados são naturais, isto é, são produzidos pelos participantes no discurso *online* para os seus próprios fins (HERRING, 2004, p. 10). Dessa forma, as pessoas se envolvem em atividades *online* socialmente significativas das quais deixam dados de interação acessíveis ao escrutínio e reflexão dos pesquisadores. (HERRING, 2004, p.1). Entretanto, antes de analisar os textos em ambientes virtuais, deve ser levado em consideração que:

- a) Nem todo grupo de pessoas na rede formam uma comunidade;
- b) Não há um gênero textual único na comunicação mediada pelo computador, há múltiplos deles, por exemplo, o canal de comunicação *e-mail* abarca vários gêneros textuais;
- c) Pela mesma razão da anterior, não há um único estilo de linguagem, isto é, na comunicação mediada pelo computador, não há uma única maneira particular de escrever, pois dependerá do gênero textual empregado no momento.

Por esse posicionamento de Herring (2004), vemos que a ADMC se ancora nos conceitos de comunidade de prática de Etienne Wenger (1999) e os remete ao contexto virtual, o que Herring (2004) passa a chamar de *comunidade virtual*, em oposição à comunidade face-a-face/presencial, e propõe como pode ser identificada a existência de uma comunidade de prática dentro do ambiente virtual através dos discursos que circulam entre as pessoas implicadas no grupo. Para isso, primeiramente, o pesquisador deve questionar até que ponto a participação no ambiente virtual de fato se constitui uma comunidade ou simplesmente se trata de pessoas interagindo *online*. Segundo Herring (2004, p. 14), uma comunidade virtual deve ter as seguintes características assim verificadas, como veremos no quadro abaixo:

Quadro 1- Características de uma comunidade virtual e como verificá-la pelos discursos online

Características de comunidade em Wenger (2001)	Características de comunidade virtual em Herring (2004)	Como se evidenciam nos dados em ambientes virtuais segundo Herring (2004)
Participação	participação auto-sustentável;	Com base na frequência de postagem e números de respostas recebidas para cada mensagem postada.
Repertório/ Alienação	histórias compartilhadas, finalidade, cultura, normas e valores;	História: através da disponibilidade e compartilhamento de arquivos. Cultura: através da escolha da linguagem, uso de gírias, abreviaturas e rotinas. Normas: pela Netiqueta e reações verbais.
Responsabilidade	Solidariedade, apoio, reciprocidade,	Através de atos de polidez positiva, iniciação de turno e resposta.
Negociação	Críticas, conflitos, meios para resolução de problemas;	Por meio de atos de fala que quebram a polidez positiva e da sequência desses atos.
Identidades	Autoconsciência do grupo como entidade, difere de outros grupos;	Presença de declarações com pronomes, tais como, “nós” e “eles”, “aqui” e “lá”.
Hierarquia	Surgimento de papéis, hierarquia, governança e rituais.	Análise de atos de fala, registros de observações,

Fonte: entendimento da autora sobre Herring (2004, p. 14) em comparação com as características de comunidade de prática de Wenger (2001).

Como vemos, a descrição não é equivalente, mas se aproxima às características já estudadas em Wenger (2001, p. 283), que também prevê como meios interativos para uma comunidade de prática os espaços físicos ou **virtuais**: tecnologias interativas e meios de comunicação que ampliem o acesso mútuo no espaço e no tempo. Herring (2004) adapta e considera as características que são possíveis de medir em ambientes virtuais por meio de textos escritos. Segundo Herring (2004), o discurso evidencia, também, o comportamento humano, como já mencionamos, por conseguinte, necessita do auxílio de outros instrumentos de observação do contexto pelo pesquisador.

Em segundo lugar, dentro do discurso, estão os comportamentos complexos que resultam em novas relações interpessoais que ocorrem pelo discurso. Desse modo, a ADMC

se concentra na linguagem e na interação no meio digital, a qual fornece abundância de dados sobre o comportamento humano e o uso da língua. (HERRING, 2007, p.1). Sendo assim, a ADMC é uma abordagem que vê o comportamento *online* através da lente da linguagem e da língua em uso. Essa perspectiva se reflete na aplicação de paradigmas metodológicos do estudo da língua falada ou escrita, que trabalha em conjunto com os métodos tradicionais das ciências sociais, entrevistas, observações, etnografias, já que a compreensão do contexto é importante, também, para explicar esses comportamentos. (HERRING, 2007, p.2). Portanto, o pesquisador deve estar atento durante a observação, inclusive, deve anotar todos os comportamentos *online*.

Quanto aos dados, as amostras são selecionadas de acordo com o tema, o tempo, o fenômeno, os indivíduos ou os grupos, como vemos na tabela abaixo:

Quadro 2- Técnica de amostra de dados

	Vantagens	Desvantagens
Aleatória (por exemplo, não por sorteio)	Representatividade, generalização	Perda de contexto, requer completar dados a partir de aproximação.
Por tema (ex.: todas as mensagens por determinado segmento)	Coerência regular, livre de mensagens estranhas.	Exclui outras atividades
Por tempo (ex.: todas as mensagens de um determinado dia/semana/mês)	Rica em contexto, necessária para análise longitudinal.	Pode cortar as interações, e/ou resultar em amostras muito grandes.
Por fenômeno (ex.: somente instâncias de brincadeiras, negociação de conflitos)	Permite a análise profunda do fenômeno (é útil quando o fenômeno é raro).	Perda de contexto, não é possível redistribuir conclusões.
Por indivíduos ou grupos (todas as mensagens postadas por um indivíduo ou membro de grupo demográfico, ex.: mulher, estudantes)	Permite o foco no indivíduo (útil para comparações através de indivíduos ou grupos).	Perda de contexto (especialmente de relações de sequência temporal) não é possível concluir interações.
Conveniência (todos os dados entregues estão disponíveis)	Conveniência	Caótico, pode não ser a amostra mais adequada para o propósito do estudo.

Fonte: tradução de Herring (2004, p. 11).

Como podemos analisar, todas as categorias têm vantagens e limitações, entretanto, é possível combinar mais de uma categoria, estabelecendo hierarquias, por exemplo: tempo> assunto> fenômeno. (HERRING, 2004). A temporal é a categoria que preserva mais a riqueza do contexto e incorpora as vantagens da amostragem. Quanto mais rica de contexto for a amostra, e completada pela observação, mais os dados podem mostrar as mudanças ao longo do tempo no que se refere ao Estudo de Caso e à etnografia virtual.

Ainda segundo Herring (2004), é difícil saber de antemão quantos dados e tempo na sua geração são necessários. Por essa razão, a autora recomenda fazer um estudo piloto com base em uma pequena quantidade de dados e expandi-los em um futuro estudo maior. (p. 12). Nesse sentido, podemos dizer que consideramos a nossa versão de qualificação da pesquisa como um estudo piloto, no qual pudemos constatar esses fatores de tempo e quantidade de dados, bem como outras questões emergentes da própria pesquisa. Agora, na versão final desta tese, também acreditamos que esta abordagem de análise de dados é adequada a nossos objetivos, pois partiremos dos dados que emergiram do estudo, e ainda, usaremos a análise da cortesia verbal para a análise e interpretação dos dados de interação escrita nos e-mails e nas entrevistas orais.

Segundo Herring (2004), os dados podem ser categorizados da seguinte forma:

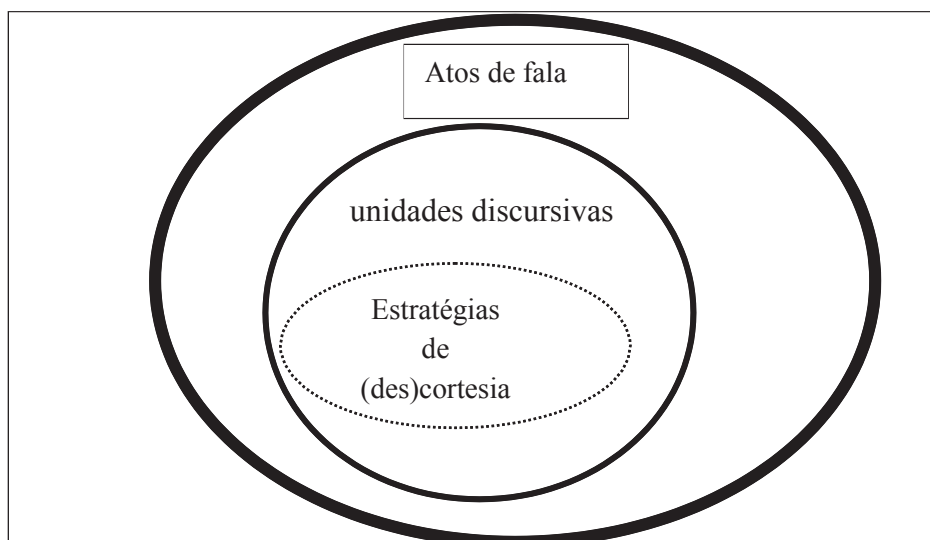
- a) tempo: data da mensagem;
- b) Assunto: por exemplo - planejamento disciplina internacional; Suporte: e-mail /comentários do *Facebook* /postagem do *Facebook*, *respostas aos foros no Moodle* (pode conter arquivos, imagens ou apresentação de *power point*);
- c) Estrutura: o texto da mensagem com palavras-chave destacadas a fim de serem analisadas;
- d) Sentido: interpretação dos itens lexicais selecionados acima que denotam os acontecimentos importantes, além do repertório, isto é, as histórias e experiências compartilhadas;
- e) Interação: interpretação do turno de resposta, palavras e expressões que denotam reações;
- f) Comportamento social: verificar a dinâmica social, as identidades, destacando expressões e itens lexicais com sentido de negociação de conflitos e discussões;
- g) Participação: frequência dos participantes em torno das mensagens ou postagem em foco, pedidos de participação ou ausência de participação.

Entretanto, nem sempre é possível analisar todas as categorias. Em função dos nossos objetivos de pesquisa, iremos categorizar os dados por ordem cronológica, depois teremos as categorias de unidades temáticas (casos) dentro dos quais nos concentraremos na análise do sentido, da interação, do comportamento social e da participação.

3.8.4.1 Técnicas de Análise de Dados: A Pragmática Sociocultural da (Des)Cortesia Verbal

Como é analisada a (des)cortesia nos textos? Primeiramente, partimos de uma pragmática sociocultural, a qual difere da pragmática formal, pois a última analisa os atos de fala e estratégias de cortesia dentro do enunciado, já a pragmática sociocultural considera os atos de fala como integrantes de um texto e se encontram em relação de co-textualidade ao contexto social. (MARLANGEON, 2014, p. 9).

Figura 12 - Atos de fala (des)cortesia



Fonte: Entendimento da autora sobre Briz (2012).

A análise do discurso da (des)cortesia consiste em examinar comportamentos que se evidenciam nos textos como produtos da atividade discursiva e, para isso, busca compreender contextos situacionais, sociais e culturais desses comportamentos no seio da vida social de uma comunidade, de suas práticas e de seus eventos sociais. (MARLANGEON, 2014, p. 8), ao analisar as regularidades dos atos e turnos de fala, e, também, que servem de estratégias de (des)cortesia. De um modo geral, entre as muitas estratégias que tentamos resumir e levantar com base aos autores citados, aparecem o uso de *modalizações epistêmicas*, expressões de

crença ou conhecimento (certeza, possibilidade, probabilidade), modalizações deônticas, em que o falante busca agir sobre o interlocutor (estratégias linguísticas de obrigação, permissão, petição), e ainda, modalizações apreciativas, em que o falante expressa juízos de valor negativo ou positivo

Briz (2012) e Marlangeon (2014) ressaltam a utilidade de fragmentar as atividades comunicativas para analisá-las, uma vez que, na pragmática sociocultural, podem-se separar as unidades de análise tanto pelo nível de organização linguística (a subordinação das orações que dão hierarquia à intencionalidade dos atos e subatos de fala e a relação entre si), como pelo nível de organização contextual do discurso (a dêixis e o contexto sociocultural em que situam os atos de fala). Dentro de uma atividade comunicativa, pode haver subunidades, isto é, outras atividades comunicativas. (MARLANGEON, 2014, p. 9). Briz (2012) também prefere, primeiramente, após ter a transcrição completa da interação oral ou escrita, separar o texto em segmentos informativos, os quais serão chamados de atos de fala/discurso para a análise linguística. (BRIZ, 2012, p. 61).

Alguns outros conceitos importantes levantados da literatura sobre (des)cortesia com viés sociocultural segundo Briz (2012, p. 41) e Havertake (1994, p. 33) são:

a) **As exortações pseudoinclusivas (EP)** fazem uso da referência inclusiva, são uma estratégia de aproximação, por exemplo “nosso projeto”. Aqui a intenção perlocutiva busca criar uma solidariedade simbólica, apagando a distância, inclusão, solidariedade simbólica evidenciados nos atos de fala;

b) **A atenuação** – serve para prevenir ou reparar os danos à imagem do eu ou do eu-você, a intromissão ou invasão de território; (BRIZ, 2012),

c) **Mitigação:**

c.1) **A mitigação de referência indireta (MRI)** usada para mitigar uma crítica, “este trabalho não está bem feito”, ao invés de “O trabalho que você fez não ficou bom”; usa elementos linguísticos para atenuar e proteger a imagem de ambos, com a intenção de não debilitar as relações, evitando conflitos;

c.2) **Mitigação predicado doxástico (MPD)** – serve para fazer acreditar no fato, evitando impor sua opinião (no português: eu acho, acredito que, no espanhol: *creo que, me parece que, pienso que...*)

c.3) **Mitigação dubitativa (MD)** - serve para pôr em dúvida (no português: talvez, não estou certo...no espanhol: *no creo que, quizás, tal vez ...*) (p.20); segundo Briz (2012) transforma uma declaração em uma dúvida fingida;

d) **A repetição** – o ouvinte repete toda ou parte da proposição emitida pelo

interlocutor para dar a entender que compartilha o mesmo ponto de vista dele;

e) **A ironia** – é a reprodução pela manipulação do valor veritativo da expressão adotada (p.20). Faz uso de um significado contrário ou diferente ao referido explicitamente, dá um distanciamento interacional.

A partir do estudado chegamos à seguinte conclusão para analisar os atos de fala:

Quadro 3- Relação das categorias de Herring (2004) com a análise de atos de fala de Briz (2012) no entendimento da autora.

Categorias de Herring (2004)	Análises pragmáticas de Briz (2012)
1) Estrutura: o texto da mensagem com palavras-chave destacadas a fim de serem analisadas; Sentido: interpretação dos itens lexicais selecionados acima que denotam os acontecimentos importantes, além do repertório, isto é, as histórias e experiências compartilhadas;	Destaque de atos para análise discursiva da (des)cortesia, considerando as histórias compartilhadas e o entorno sociocultural que envolvem as mensagens e os participantes.
2) Significado: intercâmbio, negociação	Exortações pseudoinclusivas (EP): Atenuação: Mitigação dubitativa (MD) Mitigação referência indireta (MRI) Repetição Ironia
3) Interação: reciprocidade, interpretação do turno de resposta, palavras e expressões que denotam reações;	Mitigação predicado doxástico (MPD) Atenuação Mitigação referência indireta (MRI)
4) Comportamento social: marca de pertencimento ou exclusão do grupo, participantes principais versus participantes secundários.	Exortações pseudoinclusivas (EP) Atenuação; Mitigação predicado doxástico (MPD) Ironia Repetição

5) Participação: frequência regular, participação autosustentável, colaboração ou cooperação	Atenuação; Ironia; Mitigação referência indireta (MRI)
--	--

Fonte: elaborada pela autora a partir do seu entendimento de Herring(2004) e Briz (2012)

O quadro acima não está na literatura levantada. Trata-se do entendimento e reflexões desta autora sobre como proceder com os dados para dar conta do diálogo entre a abordagem metodológica da Análise do Discurso Mediado pelo Computador (ADMC) e da metodologia de análise discursiva de dados de interação que se evidenciam nos e-mails, bate-papos e entrevistas pela (des) cortesia verbal escrita e oral. Briz (2012) ressalta que as estratégias de atenuação são usadas com mais frequência ao escrever do que ao falar, pois na interação *face a face* há outros elementos, como o gestual, o tom de voz, o contexto em si. Na escrita, o contexto, as convenções do gênero textual e da intencionalidade pedirão estratégias mais restritas. A modo de ilustração colocamos uma amostra dos nossos dados, trata-se de um e-mail às professoras participantes da última etapa, Alice (PB) e Paula (PU).

Unidade Temática– experimentando o acesso ao curso

Tempo: 3 de maio de 2017, 13:47

Sentido:

Estimadas:

Podríamos pedir a nuestros alumnos que hagan su primer acceso al curso? Gracias Greici

Aqui temos dois segmentos informativos 1º) “Podríamos pedir a nuestros alumnos” 2º) “...que hagan su primer acceso al curso?” E um subato adjacente: “gracias.” Embora seja um fragmento curto, temos aqui duas amostras de exortações pseudoinclusivas – nós (nosotros) “podríamos” e “nuestros alumnos”. Além disso, dentro do primeiro subato, temos o verbo em condicional no espanhol “podríamos” utilizado como uma estratégia de atenuação, querendo agir sobre o outro, sem invadir o seu espaço, dando-lhe a escolha de responder à solicitação ou não, e, mais ainda, defendendo a imagem do eu (professora pesquisadora) e dos outros (professoras participantes). Se, ao invés dessa estratégia, a pesquisadora escrevesse *se lo pido, porque no lo recuerdan ustedes* não seria uma cortesia e certamente prejudicaria a imagem de ambas as partes. Entretanto, a professora pesquisadora encerra a mensagem com

um sucinto “gracias” o que pode ser interpretado como um *obrigada, está tudo bem*, ou um obrigada sem muita mostra afetiva denotando pouca satisfação em ter que realizar esse pedido através da mensagem de correio eletrônico. O comportamento social visto aqui é o de inclusão do “nosotros” nós fazemos este estudo, e, portanto, a pesquisadora precisa da participação das professoras, pois é uma colaboração. Há um pedido claro de participação nessa mensagem.

3.8.4.2 Instrumentos de Geração de Dados

Os instrumentos para posterior análise de dados, em consonância com Herring (2004) e Hine (2001) são:

- e) Os e-mails escritos pelas professoras participantes para planejar as atividades no *Facebook* e no Moodle;
- f) Anotações no diário de campo da professora pesquisadora e das professoras participantes, assim identificados:

b.1)

Quadro 4- Identificação dos dados - Diários de Campo

Professora pesquisadora (diário de campo pesq. XX/XX/2015)	Professora brasileira (diário de campo Alice PB, XX/XX/2015/16/17)	Professora argentina (diário de campo Laura PA, Cecilia PA, XX/XX/2015/16)	Professora uruguaia (diário de campo Paula, PU, XX/XX/2017)
--	--	--	---

Fonte: elaborado pela autora.

b.2) O diário de campo da professora pesquisadora foi registrado em um livro diário, e para o das professoras participantes, foi criado um documento em uma pasta do *google drive* (o modelo encontra-se no apêndice).

- Materiais de interação entre as professoras participantes, isto é, as postagens e comentários do *Facebook* e no Moodle;
- Entrevistas semiestruturadas para atender ao objetivo “Avaliar, segundo a visão dos professores, a experiência de realizar o intercâmbio de aprendizagem”, Segundo André (2005, p. 27) “[...] os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado”

Os objetivos específicos e instrumentos de geração de dados ficam assim relacionados:

Quadro 5- Objetivos específicos e instrumentos de geração de dados

Objetivos específicos	Análise e instrumentos
a) Analisar como são construídos e negociados os planejamentos entre os professores dos cursos de formação envolvidos para a interação entre as turmas em um ambiente virtual;	Análise das interações via e-mail. Herring(2004), Marlangeon (2014) e Briz (2012) e com anotações de campo.
b) Avaliar, segundo a visão dos professores, a experiência de realizar o intercâmbio de aprendizagem;	Entrevistas semiestruturadas (ver apêndice)
c) Verificar como os professores se engajam com o uso das tecnologias e que identidades constroem em relação a esse engajamento (ou a falta dele);	Anotações de campo, dados etnográficos, entrevistas com as professoras participantes.
d) Verificar se o processo de negociação do planejamento do intercâmbio virtual, as identidades e papéis assumidos pelas professoras colaboradoras, nas três etapas deste estudo, constituíram-se em uma Comunidade de prática virtual.	Análise das mensagens via e-mail, diários de campo, atas de reunião skype. Herring (2004) e suas categorias de participação e comportamento social. Briz (2012) e Marlangeon (2014)

Fonte: elaborado pela autora.

Em suma, a escolha desses instrumentos de geração de dados se fundamenta nas leituras sobre pesquisa qualitativa, mais especificamente no que diz respeito a Estudo de Caso (Stake, 1995) e etnografia virtual de Hine (2004); sobre a pragmática social de Briz (2012), a saber, observação e análise de como as pessoas interagem nos ambientes virtuais, coleta de textos e artefatos criados dentro da comunidade estudada, tecnologia da informação – páginas interativas, listas de correio eletrônico e salas de bate-papo e os dados etnográficos com a elaboração de diários de campo e as atas das reuniões por Skype.

A triangulação dos dados proceder-se-ão da seguinte forma: após selecionar os dados relevantes, eles serão categorizados de acordo aos temas que emergiram das interações por e-mails para o planejamento das disciplinas; da observação nos ambientes virtuais; das anotações nos diários de campo e das entrevistas orais. A análise será feita retomando a teoria que fundamenta o estudo e o levantamento documental sobre o Plano de Ação do SEM (MERCOSUL, 2010, 2017).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, analisaremos e discutiremos os dados gerados à luz da etnografia virtual de Hine (2001), separados por Unidades Temáticas que, juntas, compõem o caso estudado “a tentativa de propor uma Regionalização em Casa entre Brasil, Argentina e Uruguai” e que teve como objetivo principal analisar como professores de cursos de formação de professores de línguas adicionais planejam e interagem com vistas ao intercâmbio de aprendizagem entre seus estudantes em três tentativas de *Regionalização em Casa*.

Os dados são analisados pela abordagem metodológica de Herring (2004), e a análise discursiva sócio-pragmática de Briz (2012). Destacamos e lembramos que em muitos momentos, chamamos de disciplina internacional os ambientes virtuais que usamos ao longo da pesquisa.

Dividimos este capítulo em duas grandes seções e subseções, a saber, **4.1 O que está acontecendo aqui?** 4.1.1 A 1ª etapa - estudo exploratório - o grupo no Facebook. Como explicar, a distância, pelo computador, a proposta de um projeto virtual ? 4.1.2 Planejar a distância pelo computador requer um interlocutor participativo, 4.1.3. Bem longe do combinado, longe de desenhar uma sequência de atividades, 4.1.4 A 2ª Etapa– O ambiente virtual é o experimentado Moodle de um início promissor à mesmice de sempre, 4.1.5 Retomando os trabalhos surge, enfim, uma nova liderança, 4.1.6 Perdeu o encanto: Negociação das atividades a pesar das novas condições; 4.1.7 A 3ª Etapa - O Moodle e o pior dos protagonismos, **4.2 A (auto)avaliação das professoras participantes: como eu me vi a mim mesma e ao outro naquele contexto?** 4.2.1 Como eu e o outro vemos meus conhecimentos; 4.2.2 Meu papel nessa comunidade; 4.2.3 A interculturalidade: os tempos são diferentes; 4.2.4 A necessidade de (re)conhecer ao interlocutor; 4.2.5 As dificuldades que se evidenciaram em relação à tecnologia.4.2.6 As percepções de língua e ensino de língua são diferentes, mas nem todas enxergamos que temos algo a aprender com os outros.

Tentar ReC foi um processo longo e complexo, pois envolveu negociações e entraves em aproximar duas culturas acadêmicas diferentes, as quais tinham burocracias, como prazos para definir disciplinas, matricular alunos, totalmente diferentes, como veremos a seguir. Antes de começar resumimos a evolução de contextos e participantes:

Quadro 6- Resumo dos contextos das três etapas da pesquisa

Etapa /período	Ambiente virtual	Participantes
1ª etapa - de março a dezembro de 2015 (estudo exploratório)	Grupo fechado no <i>Facebook</i>	<ul style="list-style-type: none"> - uma professora brasileira (Alice) - uma professora argentina (Laura) - uma professora uruguaia (Paula) <p>*até aqui havia a possibilidade de ver a produção dos alunos e integrá-los à pesquisa e à análise de dados. Afinal não pudemos aproveitar os dados dos alunos, pois careciam de um processo de aprendizagem social e de um produto final que tivesse colaboração.</p>
2ª etapa - de junho de 2016 a novembro de 2016	Experimentando Moodle da IES brasileira	<ul style="list-style-type: none"> - a professora brasileira (Alice) - uma professora argentina (Cecilia) e sua orientadora (Verónica). <p>*a professora argentina (Laura) não trabalhou com o grupo, mas reivindicou sua participação.</p> <p>** O pessoal da ajuda técnica também foi bastante solicitado, aparecerão em dados etnográficos.</p>
3ª etapa - de abril de 2017 a junho de 2017	Moodle institucional da IES brasileira	<ul style="list-style-type: none"> - a professora brasileira (Alice) - a professora uruguaia (Paula) <p>*A ajuda técnica informática outra vez ocupou o centro das atenções, devido a burocracia de cadastro dos alunos, e pelo papel de administradores do ambiente.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Também, retomamos em que consistem as categorias de análise de dados com base

em Herring (2004):

- a) tempo: data da mensagem;
- b) Assunto: por exemplo - planejamento disciplina internacional;
- c) Suporte: e-mail /comentários do Facebook /postagem do Facebook (pode conter arquivos, imagens ou apresentação de power point);
- d) Estrutura: o texto da mensagem com palavras chave destacadas a fim de serem analisadas;
- e) Sentido: interpretação dos itens lexicais selecionados acima que denotam os acontecimentos importantes, além do repertório, isto é, as histórias e experiências compartilhadas;
- f) Interação: interpretação do turno de resposta, palavras e expressões que denotam reações;
- g) Comportamento social: verificação da dinâmica social, as identidades, destacando expressões e itens lexicais com sentido de negociação de conflitos e discussões;
- h) Participação: frequência dos participantes em torno das mensagens ou postagem em foco, pedidos de participação ou ausência de participação.

Bem como as análises de Briz (2012) e suas siglas:

- a) Exortações pseudoinclusivas (EP) –“nós” “aqui”, aproximação e solidariedade simbólica.
- b) Atenuação – reparar ou prevenir danos à imagem do outro ou a si mesmo;
- c) Mitigação referência indireta (MRI) usada para mitigar uma crítica, elementos linguísticos para atenuar e proteger a imagem de ambos, com a intenção de não debilitar as relações, evitando conflitos;
- d) Mitigação Predicado Doxástico (MPD) – influenciar a opinião do outro sem parecer que é uma imposição do seu ponto de vista;
- e) Mitigação Dubitativa (MD) – pôr em dúvida “talvez”, “poderia ser”.Repetição – repetir a expressão do outro para dar a entender que compartilha da mesma opinião;
- f) Ironia – Significado contrário, serve às vezes para distanciar-se do outro ou mostrar hierarquia e poder.

4.1 O que Está Acontecendo Aqui?

Nesta subseção apresentamos as categorias de análise de dados e as unidades temáticas, as quais correspondem ao estudo exploratório.

4.1.1 A 1ª Etapa - Estudo Exploratório - o Grupo no *Facebook*. Como Explicar, a Distância, pelo Computador, a Proposta de um Projeto Virtual?

❖ Unidade temática: Surge uma proposta. De quem veio? Como foi feita?

Minha orientadora escreveu para Alice (PB), dia 12 de março de 2015:

Boa tarde, Alice,

escrevo-te após ter falado com a coordenação, sobre uma ideia para o segundo semestre. A Greici está no DR, e, para a pesquisa dela, ela queria promover um "intercâmbio virtual" com professores em formação, entre alunos do Espanhol da IES brasileira e de Português do Instituto de Formação de Professores do Uruguai³³). Seria na disciplina de Laboratório (lá seria na disciplina de Didáctica). tu estarias a fim de participar? Se sim, marcamos para eu te explicar tudo e depois a Greici também conversar contigo.

Seria uma forma de os alunos interagirem com os pares do país vizinho. Em dando certo, isso poderia acontecer sempre. A coordenação até achou que se poderia pensar em encontro presencial, o que seria num segundo momento.

Estás a fim de participar? Abraço.

Alice respondeu dia 12/03/2015:

Sim, sim, ótima ideia! Só me avisa a data da reunião para conversamos mais sobre isso.

Análise:

Aqui temos uma conversação que dá o pontapé inicial para esta pesquisa. Minha orientadora escreve à professora que trabalha em um curso de Letras e faz ela mesma o convite, ou seja, o convite não parte de mim, a pesquisadora, mas da orientadora. Temos bem

³³ Lembramos que primeiramente íamos fazer a proposta com um Instituto de Formação público no Uruguai, mas como explicamos na introdução da tese, o projeto que entreguei na secretaria do Instituto foi extraviado. Entreguei-o na secretaria, porque assim me exigiram, não havia acesso direto à direção, devido a que o projeto primeiramente seria enviado ao *Consejo de Formación en Educación*, pois era uma Instituição pública.

claros nossos papéis sociais e hierarquias: orientação > coordenação do curso > professora participante > orientanda, quando minha orientadora escreve usando de MPD para pedir a participação sem impor a sua opinião: “*escrevo-te após ter falado com a coordenação,[...] A Greici está no DR, Seria na disciplina de Laboratório ,[...] (lá seria na disciplina de Didáctica). tu estarias a fim de participar? Se sim, marcamos para eu te explicar tudo e depois a Greici também conversar contigo.*” (orientadora, 12/03/2015) Ela usa verbos no futuro do pretérito para atenuar ao fazer a pergunta que ela mesma já responde indiretamente com a intenção de persuadir mais rapidamente. Essa estratégia funciona muito bem, na resposta de Alice (PB) vemos a repetição com a valorização positiva da proposta: “*Sim, sim, ótima ideia!*” (12/03/2015).

Orientadora escreveu, dia 04 de maio de 2015 a Laura (PA):

*Querida Laura,
[outro assunto]houve uma tentativa (que pelo visto não deu certo) de internacionalização. **Eu queria ver contigo** a possibilidade de nós duas tentarmos, com a colaboração da Alice.
É o seguinte: minha doutoranda, Greici Cañete, quer, em sua tese de doutorado, mostrar como é possível fazer um intercâmbio, sem precisar sair do país, já que, em tempos de globalização, as fronteiras e os limites são fluidos... se poderia pensar numa disciplina de metodologia ou didática, e preparar material juntos, uns ajudando os outros, online...
Vocês usam o Moodle?
Espero tua resposta. Bj. orientadora*

Laura respondeu, dia 04 de maio de 2015:

*Me encanto la idea! **cuenten conmigo** y seria estupendo! bs, Laura*

Orientadora escreveu, dia 12 de maio de 2015

*Prezadas coordenação e Alice, com cópia para a Greici, A IES argentina é parceira para a interação de duas disciplinas. **A Laura sempre teve a ideia** de produzir material didático, então isso poderia fazer parte. **Aí deixo** a Greici e a Alice conversarem.
Posso disponibilizar uma bolsista minha para acompanhar as aulas, tipo monitora, para auxiliar a Alice, no caso de trabalhar em laboratório de informática. Em suma, **acho que Greici e Alice (e Laura depois) precisam ir conversando para ir planejando.** Bj. Dorotea*

Análise:

Aqui minha orientadora estende o convite quase dois meses depois à professora argentina, parceira de convênios e projetos em outras ocasiões. Essa distância de tempo se deu devido a que antes eu, pesquisadora, tentei com um Instituto público de formação docente de Montevideu, do qual não tive resposta. Descartada aquela opção, voltamos nossa atenção à IES argentina. Por essa razão, Laura (PA) foi convidada depois, quando nós já tínhamos definido o que queríamos fazer. (Diário de campo pesq, 15/05/2015).

Usa das mesmas estratégias em outras palavras, primeiro retomando um antigo projeto que não funcionou, oferecendo uma solidariedade simbólica: *“houve uma tentativa (que pelo visto não deu certo) de internacionalização. Eu queria ver contigo a possibilidade de nós duas tentarmos, com a colaboração da Alice.”* (orientadora, 04/05/2015), com uma EP, “nós duas”, ou seja, nosso projeto que não deu certo, mas agora temos uma segunda oportunidade. Até esse momento, eu, a pesquisadora, não ocupo um papel central no projeto da disciplina internacional. Quase do mesmo jeito que Alice (PB), Laura, professora argentina responde de maneira curta e abreviada, usando da repetição. *“Me encanto la idea! cuenten conmigo y seria estupendo!”* (Laura PA; 04/05/2015), persuadida, mas não denotando uma certa reflexão sobre o assunto em si para o qual estava aceitando uma participação.

Depois desses dois “Sim” curtos e diretos de ambas as professoras, a orientadora reuniu a todas nós pelo e-mail, com a intenção de provocar a convocação a começar os trabalhos. Retoma a inserção de Laura (PA) ao grupo, dando-lhe relevância ao mencionar um projeto antigo: *“A Laura sempre teve a ideia de produzir material didático[...]”*, mas Laura é colocada à margem das negociações: *“[...]Ai deixo a Greici e a Alice conversarem. [...], Em suma, acho que Greici e Alice (e Laura depois) precisam ir conversando para ir planejando.”* Aqui explicamos um pouco por que Laura (PA) ao longo do processo, vai ocupar o papel de quem espera as tarefas decididas pela pesquisadora e professora da casa, esse fator soma-se às características do perfil de Laura (PA), uma professora com vasto conhecimento acadêmico da sua área (Literatura Medieval), mas à margem das mudanças por que as universidades têm passado ao inserirem-se na era da internet e das TICS. (MONTERO, 2014). Depois, minha orientadora, para atenuar, oferece solidariedade simbólica ao dizer: *“Posso disponibilizar uma bolsista minha para acompanhar as aulas, tipo monitora[...]”* Os comportamentos sociais e a hierarquia nas negociações começam a se definir nesta etapa. Ressalto, também, que eu só expliquei a Laura (PA) a proposta por e-mail, bem mais tarde já em outubro tivemos uma conversa, quando o projeto piloto já estava em andamento.

Quadro 6 - Unidade Temática: Surge uma proposta. De quem veio? Como foi feita?

Participantes	Papel social	Comportamentos sociais	Interações	Participação
Dorotea	Orientadora	Solicitadora de ajuda	. <i>“A Greici está no DR”, “é o seguinte: minha doutoranda, Greici Cañete, quer, em sua tese de doutorado”,</i>	Ativa e é intermediária nas negociações devido a seu papel social.
Greici	Doutoranda	Espera ajuda	-	Nula. Ainda não se manifesta, espera pela sua orientadora
Alice	Professora IES Brasil	Resposta burocrática, não pede tempo para refletir sua Disponibilidade	<i>“Sim, sim, ótima ideia!”</i>	Passiva
Laura	Professora IES Brasil	Resposta burocrática. Idem a Alice	<i>Me encantó la idea! cuenten conmigo y sería estupendo! bs, Laura</i>	Passiva
A orientadora fez a proposta: ajuda à tese da Greici.				

Fonte: Elaborado pela autora.

- ❖ **Unidade temática: A primeira confusão: o que a pesquisadora queria, o que a orientadora entendia e o que os participantes entenderam.**

A coordenação tinha escrito dia 16/05/15:

Olá, Dorotea.

Gostaria que a Greci apresentasse a sugestão de um título e uma pequena minuta da proposta para que eu possa abrir a oferta do Seminário como Tópico. Conversarei com a Alice na terça para alinharmos, ao menos, um encontro para desenhar a disciplina.

Podes repassar este e-mail para Greci e disponibilizar meu e-mail?

Coordenação

Alice escreveu, dia 17 de maio de 2015:

Prezadas todas,

Como vocês, eu também estou aproveitando o final de semana para colocar os mails em dia. Bem, subdividindo os assuntos

b) quanto à disciplina internacional, precisaria mais informações. Eu acompanhei a primeira reunião quando ficou combinado um contato entre a coordenação e o/a responsável pelo curso em Montevideú. Depois disso, não soube mais nada. Na semana passada, Dorotea, mandaste um e-mail comentando da entrada da Laura (IES argentina) nesse processo. Então, gostaria de ter um pouco mais de informações para podermos começar a construção de possibilidades. Acho que a Greici poderia nos contextualizar também sobre essa parceria, abrindo os trabalhos.

Bem, acho que era isso. Abraço a todas e boa semana! Alice

Greici escreveu, dia 17 de maio de 2015:

Hola Alice, ¿qué tal?

te escribo para empezar a ponernos en contacto sobre mi propuesta de investigación. Voy directo al grano:

Se trata que tú dictes una disciplina, presencial, todo normal, pero algunos materiales los tendrías que colgar en una plataforma Moodle, que la vamos a crear juntas. Dichos materiales (pueden ser textos que tu clase en la IES brasileira va a estar estudiando, tareas de los estudiantes, materiales audiovisuales, lo que tú consideres interesante a tus estudiantes y para compartir con estudiantes de una disciplina de contenidos similar en IES argentina.

No se trata de una disciplina toda a distancia, pero una disciplina presencial, en la que en la planificación tendrás que prever algunas horas de trabajo para que los estudiantes trabajen en Moodle, ¿entiendes? La idea es que tus materiales en Moodle lo podrán acceder los estudiantes de IES argentina, y tus estudiantes lo mismo con materiales de los argentinos, ambas clases tendrán que contestar preguntas de foros, hacer alguna tarea colaborativa, y participar en por lo menos un chat online.

Mi objetivo es intentar un acercamiento entre los contenidos de las disciplinas

(IES brasileira- IES argentina), **que ustedes puedan conocer cómo los argentinos sobre lo que estudian, y cómo reflexionan sobre qué es enseñar y aprender lengua y ellos sobre ustedes, y claro, debatir, intercambiar ideas.**

Es un intercambio virtual, para romper barreras de tiempo, espacio, horarios, programas, de eso se trata, y quizás futuramente, ese pilotaje sirva para más disciplinas.

Mi tutora, me comentó que fuera una disciplina sobre diseño de materiales didácticos, lo que a mí me parece interesantísimo, pero lo más importante es que tú estés a gusto con lo que tendrás que dictar, de mí parte lo veo genial.

Bueno, de momento mi propuesta es esa, ahora dime tú qué exactamente vas a dictar y yo la voy especificando más. El segundo paso, es la planificación. cualquier duda a las órdenes

besos

Greici

Alice respondeu, 17 de mayo de 2015:

Hola, Greici,

*muchas gracias por contextualizarme con la propuesta. Me voy a poner en **marcha** cuanto a la selección de textos. El martes, voy a conversar con la coordinación a respecto del tipo de Seminario que sería ofertado. A partir del miércoles o jueves, **vuelvo a escribirte** para pasarte algunas ideas para discutir. **Seguimos en contacto.***

Besos Alice

Análise:

Primeiramente, vemos que segundo o que a coordenação solicita a mim pesquisadora, denota um entendimento diferente do eu havia idealizado, ao dizer: “[...] **Gostaria que a Greici apresentasse a sugestão de um título e uma pequena minuta da proposta para que eu possa abrir a oferta do Seminário como Tópico**”, isto é, e faz uma solicitação com atenuação. (e-mail dia 16/05/15). Mas, “[...] *foi o passado por minha orientadora e que eu não estava me lembrando que no ano anterior a Laura tinha entrado em contato para criar um grupo de trabalho sobre formação docente, o qual segundo minha orientadora se trataria mais especificamente de produção de materiais de espanhol*”. “[...] *Quando ela dizia: “a Laura sempre quis elaborar material didático”*”.

Eu pensei que esse trabalho, ou disciplina de elaboração de material didático ou de metodologia de ensino já existiam nos currículos das IES. Minha ideia era juntar duas disciplinas já existentes, mas elas entenderam criar algo novo, e a partir disso eu observaria e estudaria.”” (Diário de campo, pesq. 30/05/2015).

E, claro minha orientadora agiu de forma a facilitar minha pesquisa, pois dados os papéis sociais que ocupamos, era mais evidente que ela seria ouvida primeiro, e, portanto, a proposta seria legitimada de forma mais fluida. Os papéis sociais estão interligados aos comportamentos sociais em determinado momento sócio-histórico, que, neste caso, se evidenciam pelas atitudes e pelos dados escritos nas interações via e-mail. (HERRING, 2004).

Por sua vez, Alice (PB) no seu papel de representante da casa, e tendo toda a responsabilidade de que saísse uma nova disciplina, mesmo sobrecarregada de trabalho como denota ao dizer: “[...] como vocês, eu também estou aproveitando o final de semana para colocar os mails em dia. Bem, subdividindo os assuntos[...]” (Alice, 17/05/2015). Ela usa EP, se incluindo na imagem de profissional acadêmica com muitas obrigações, no fim de semana, responde aos e-mails, é o que Montero (2014) menciona sobre as condições de trabalho dos professores universitários de hoje. E Alice também entendeu que precisava planejar uma disciplina toda nova quando solicita a participação da “idealizadora” da pesquisa que a faz criar uma disciplina com atenuação: “[...] *quanto à disciplina internacional, precisaria mais informações [...] Acho que a Greici poderia nos contextualizar também sobre essa parceria, abrindo os trabalhos.*”

No entanto, “*eu também não sei se consigo passar o que quero que entendam por escrito, é difícil de explicar, talvez a confusão resida em que eu falo genericamente de uma disciplina*” (diário de campo pesq.30/05/2015), e uso MPD, dou uma ordem tentando que não pareça como tal: “*Se trata que tú dictes una disciplina, presencial, todo normal, pero algunos materiales los tendrías que colgar en una plataforma Moodle, que la vamos a crear juntas.*” (Greici, e-mail 17/05/2015). E uso a EP, nos incluindo como papéis principais da negociação sobre o que fazer ao dizer, “[...] *que la vamos a crear juntas*” e meu entendimento sobre os e-mails trocados: “*Mi tutora, me comentó de que fuera una disciplina sobre diseño de materiales didácticos*”, porém

[...] também não era assim, ela só retomava um projeto anterior à minha pesquisa, como estratégia para convencer e fechar com os futuros parceiros, e nós (Alice, coordenação e eu) entendemos uma “disciplina sobre materiais didáticos. (Diário de campo, pesq. 30/05/2017).

Confusão que ainda continua.

Alice escreveu, 26 de maio de 2015:

*Olá, Dorotea e Greici,
ontem passei na sala da coordenadora para conversar a respeito da disciplina de seminário. A própria, **conforme mail abaixo**, havia previsto conversarmos na semana passada, na terça, mas nem chegamos a nos ver.
Quando comentei para ela de que queria falar sobre a proposta, comentou-me que o prazo para a apresentação da mesma havia acabado. **Eu desconhecia esse prazo, o que me pegou de surpresa. Fiquei muito preocupada com a tese da Greice**, então sugeri para à coordenação que se tentasse levar adiante a mesma proposta com a disciplina Metodologia, **que já existe dentro da grade curricular.**
Sinceramente, torço para que tudo possa ser resolvido através da disciplina de metodologia e, de coração, peço mil desculpas.
Um abraço,
Alice*

[Eu não tive nada a dizer a respeito, porque naquele momento não entendia o que estava acontecendo. Enquanto isso, eu tenho que me apresentar a Laura, pois ela faz parte do projeto piloto, uma vez que tive o projeto aprovado pela Plataforma Brasil (Diário pesq. 30/05/2015)]

Greici escreveu para Laura (PA), dia 29 maio 2015:

*Hola Laura,
Soy orientanda de la prof. Dorotea Kersch de IES BRASILEIRA, como ella ya te habrá comentado, elegí como tema de tesis un intercambio virtual entre alumnos y docente de alguna disciplina de IES ARGENTINA y IES BRASILEIRA.
Bueno, te explico mis objetivos para contextualizarlos mejor y para empezar a ponernos en contacto sobre mi propuesta de investigación.*

[copiei e coleí o mesmo texto que já tinha enviado a Alice]
Por otra parte, estoy a las órdenes para cualquier consulta. un abrazo
Greici

Laura (PA) respondeu a Greici, 29 de maio de 2015:

*Hola, Greci:
mil gracias por tu mail.
Hoy hemos tenido nuestra toma del CELU- todo el dia!- y recién llevo a casa.
Si me permitís, miro tu carta este fin de semana. **De mi parte, creo que sería muy fructífera tu investigación** tanto a nivel de tu formación como a nivel de relaciones interinstitucionales entre IES brasileña y IES argentina. **Por eso,***

bienvenido el tema!
Abrazo
Laura

Análise:

Naquele momento, Laura (PA) parece entender e aceitar a proposta do projeto de reunir as turmas online. Inclusive, foi bastante solícita e agradecida “*mil gracias por tu mail.*” usa de hipérbole, **mil gracias**, e continua com atos valorizando a minha iniciativa, em comportamento social de solidariedade simbólica, identificando-se com o Projeto ao escrever “[...] *De mi parte, creo que sería muy fructífera tu investigación*”, a qual ajudaria nas relações entre nossas IES, e conclui com uma explicativa “[...] *Por eso, bienvenido el tema!*”, ou seja, usa de EP, se incluiu no projeto me diz que nos será útil.

Alice escreveu dia 10 de junho de 2015:

Hola, Greici, hablé con la coordinadora hoy por la noche. Definimos que la actividad estará vinculada a la asignatura de Laboratorio de Ensino y no a la Metodología, para que yo pueda participar. Así que esperemos que forme grupo el próximo semestre, lo que es bastante probable. De esta forma, seguimos en contacto. A mitad de julio ya sabremos si la asignatura sale o no y entonces podremos definir las actividades y fechas. Esperemos que ahora todo salga bien. Besos, Alice (PB).

Aqui ficamos então à espera de que se confirmasse a turma de Laboratório na IES brasileira, portanto não houve interações relevantes. (Diário de campo, pesq. 10/06/2015).

Alice (PB) mostra interesse em ocupar um papel protagonista ao ter somado esforços junto à coordenação para que participasse uma disciplina ministrada por ela, evidenciando, também ser uma boa negociadora de conflitos, “[...] *para que yo pueda participar. Así que esperemos que forme grupo el próximo semestre, lo que es bastante probable*”. Eu agradei e fiquei motivada, pois, resolvido o mal-entendido da disciplina “inventada *versus* uma disciplina já curricular”, a professora Alice me pareceu a indicada para nos ajudar, uma vez que já nos conhecíamos e tínhamos afinidades como professora –aluna, e como colegas professoras. Também demonstramos nas nossas interações escritas certa aproximação de coleguismo e solidariedade: “[...] *Esperemos que ahora todo salga bien. Besos, Alice (PB).*

Quadro 7- Unidade Temática: A primeira confusão: o que a pesquisadora queria, o que a orientadora entendia e o que os participantes entenderam.

Participantes	Papel social	Comportamentos sociais	Interações	Participação
Coordenação	Chefe	Solicitadora de atividades	. <i>“para que eu possa abrir a oferta do Seminário como Tópico Coordenação”,</i>	Ativa e é intermediária nas negociações devido a seu papel social.
Alice	PB-representante da casa	Solicitadora de ajuda Mostra-se solícita e solidária com a tese da Greici	<i>“Acho que a Greici poderia nos contextualizar também sobre essa parceria, abrindo os trabalhos.” Alice “Fiquei muito preocupada com a tese da Greice”</i>	Ativa
Greici	Doutoranda	Resposta imediata	<i>“Se trata que tú dictes una disciplina, presencial, todo normal, pero</i>	Ativa, mas ajuda a criar a confusão e falhas na
			<i>algunos materiales los tendrías que colgar en una plataforma Moodle, que la vamos a crear juntas.” Greici</i>	comunicação. Talvez um e-mail mais curto e direto seria melhor

Laura	PA- representante da IES Argentina quem já estava em contato com Mina orientadora	Resposta burocrática de quem já tem muito a fazer	“Por eso, bienvenido el tema!”	Protocolar
Solicitações de participação ativa. <i>Que la vamos a hacer juntas</i>, a pesquisadora cria a confusão pela falta de clareza na escrita. Respostas automáticas e burocráticas. Aceitam porque se sentem nessa obrigação como parceiras de pesquisa e trabalho.				

Fonte: Elaborado pela autora.

❖ **Unidade temática: Para aproximar virtualmente precisamos ter disciplinas do mundo acadêmico físico.**

Greici escreveu dia 7 de julho de 2015:

Estimadas,

Me pongo en contacto para saber alguna novedad sobre cuál la disciplina que van a dictar para el próximo semestre y que va a participar de nuestro intercambio virtual, pues nos ha llegado el momento de comenzar a poner en marcha nuestro precioso proyecto. Aprovecho y les pregunto qué tal les da la plataforma Moodle, saben manejar lo necesario, van a necesitar ayuda técnica? También me pongo a disposición para eventuales dudas.

Greici

Laura (PA) escreveu dia 7 de julho de 2015:

Queridas todas:

¿Cómo están? Nosotros en vacaciones de invierno, regresando el lunes 20 a la Universidad. Mañana miércoles parto de vacaciones a ver a mi hijo a Buenos Aires. Si les parece, nos contactamos nuevamente a partir del 20 de julio. Respecto de Moodle: he pensado que una alumna que estuvo en el 2º semestre en IES brasileira me puede ayudar, ¿qué les parece?

Greici: te daré noticias de la materia o asignatura apenas regrese...

Un abrazo cariñoso a todas y sea buena oportunidad para el trabajo en conjunto

[Em virtude do período de recesso das IES não houve comunicação até dia 26 de julho (diário de campo, pesq. 26/07/2015)]

Alice(PB) escreveu 26 de julho de 2015:

Estimadas compañeras, Laura y Greici, Entro en contacto para comunicarles que salió la asignatura de Laboratorio y que podremos colocar en práctica nuestra experiencia interinstitucional. ¡Parece mentira! Siendo así, paso a comentarles algunas cosas que pensé, con el riesgo de que sea probable de que no se adapte a lo que fue pensado inicialmente.[...]

[O resto do conteúdo desta mensagem continuará em outra unidade temática]

*Aprovecho el mail para desearle a Greici un feliz cumpleaños. Greici, ¡salud, felicidad y muchas realizaciones en este nuevo año de vida!
Un saludo para todas, Alice*

Laura (PA) respondeu dia 27 de julho de 2015:

*Hola Alice:
me explicas que querés decir: "salió la asignatura Laboratorio"? Cariños,
Laura*

Greici respondeu dia 27 de julho de 2015:

Muy bien, me encanta que le pongan tanto ánimo en planificar algo juntas, salió la asignatura significa se va a dictar este semestre porque hay alumnos inscriptos. muchas gracias por las felicitaciones. besos

Laura (PA) respondeu dia 27 de julho de 2015:

ah! ahora entiendo, gracias por las aclaraciones. A mí me encanta el tema de enseñanza, didáctica... etc, bs, Laura.

Análise:

Nesta sequência de e-mails, vemos um dos entraves para pôr em prática o projeto piloto: os calendários acadêmicos são diferentes, enquanto na IES brasileira, na segunda metade de julho já estão definidas as disciplinas e docentes, na IES argentina no mês de agosto é que se têm definidas as disciplinas. Isso fica evidente na mensagem de Alice (PB) “Entro en contacto para comunicarles que salió la asignatura de Laboratorio y que podremos colocar en práctica nuestra experiencia interinstitucional. ¡Parece mentira! [...]

(Alice 26/07/2015). Ela usa de EP usando o verbo na 1ª pessoa do plural (*nosotros podremos*) incluindo-se e tentando criar uma identidade de grupo. Esse era o comportamento social que eu, pesquisadora, esperava da professoras participantes, e Alice ainda usa uma expressão idiomática para nos fazer crer no seu entusiasmo “¡Parece mentira!”.

Por outro lado, Laura (PA) não parece demonstrar preocupação, ela tem outro calendário acadêmico e outro ritmo de tempo (e de trabalho) também, ou seja, não somente os tempos acadêmicos são diferentes, também os tempos sócio-culturais e pessoais. Primeiro, ela usa a 1ª pessoa do plural não com o significado de pertencimento, mas com o significado de distância: nós e vocês, diferencia o nós e o eles pelo uso do *pronombre sujeto do espanhol* seguido do advérbio *acá*: *nosotros acá*, “[...] *Nosotros en vacaciones de invierno, regresando el lunes 20 a la Universidad*” Como visto em Herring (2004), a autoconsciência de grupo se evidencia em um contraste entre as duas professoras participantes, enquanto a professora brasileira se esforça para me ajudar na co-construção do grupo, a professora argentina marca seu território e seu tempo, ela estava saindo de férias, “[...] *Si les parece, nos contactamos nuevamente a partir del 20 de julio.*” E então, me promete, a mim, pesquisadora, “[...] *te daré noticias de la materia o asignatura apenas regrese... Un abrazo cariñoso a todas y sea buena oportunidad para el trabajo en conjunto*”. *Apenas* no espanhol é traduzido por mal, assim que eu regressar. Ela se despede com um ato de fala expressando solidariedade simbólica: “[...] *sea buena oportunidad para el trabajo en conjunto*”, mas sua atitude difere do ato de fala escrito, pois ela não queria comprometer suas férias pensando no projeto de pesquisa da Greici, mas se preocupou em uma correção linguística a Alice ao demonstrar não entendimento. “*me explicas que querés decir: "salio la asignatura Laboratorio? Cariños,*” (Laura 27/07/215).” Sair uma disciplina em português é inteligível, é uma expressão comum no meio acadêmico. É comum entre nós bilíngues a alternância de código na nossa escrita e fala, por entendê-lo esclareço a Laura, mas antes, com um pouco de indignação uso um ato de fala de ironia ao escrever a todas, mas falando a Laura “*Muy bien, me encanta que le pongan tanto ánimo en planificar algo juntas, [...]*”. É evidente que aqui não há um trabalho, nem sequer um entusiasmo comum, e depois explico a expressão “*sair uma disciplina*” de Alice. E Laura responde qualquer enunciado, parece não planejado, ou talvez também irônico, sem ter tido a intenção, pode ser: “[...] *A mí me encanta el tema de enseñanza, didáctica... etc, bs, Laura.*” Com a mesma velocidade e brevedade em que se despede para sair de férias.

Voltando ao título da nossa uniadde temática, ainda não temos disciplinas do mundo físico, e sim uma disciplina no singular, quando a ideia é agir de forma bilateral desde o começo.

Quadro 8 - Unidade Temática: Para aproximar virtualmente precisamos ter disciplinas do mundo acadêmico físico.

Participantes	Papel social	Comportamentos sociais	Interações	Participação
Greici	Doutoranda	Solítica tarefa	<i>“Me pongo en contacto para saber alguna novedad sobre cuál la disciplina que van a dictar para el próximo semestre” Greici</i>	Ativa, inicia uma nova conversação
Alice	PB- representante da casa	Mostra-se comprometida. Avisa sobre a disciplina.	<i>“Estimadas compañeras, Laura y Greici, Entro en contacto para comunicarles que salió la asignatura de Laboratorio” Alice</i>	Ativa
Laura	PA- representante da IES	Resposta burocrática tipo	<i>¿Cómo están? Nosotros en vacaciones de</i>	Protocolar
	Argentina quem já estava em contato com Mina	aviso de férias. Corrige a Alice, e mostra falta de autonomia e	<i>invierno, Greici: te daré noticias de la materia o asignatura apenas</i>	

	orientadora	solidariedade.	<i>regrese.. me explicas que querés decir: "salió la asignatura Laboratorio"?</i> <i>ah! ahora entiendo, gracias por las aclaraciones. A mí me encanta el tema de enseñanza, didáctica... etc, bs, Laura.</i>	
Os tempos, os interesses e comportamentos sociais são diferentes, o que compromete o início do projeto.				

Fonte: Elaborado pela autora.

- ❖ **Unidade temática: Para *Regionalizar em Casa* é preciso ter um ambiente virtual.**

Greici escreveu dia 28 de julho de 2015:

Hola Alice y Laura,

Alice, me había dicho mi orientadora que tú lo pedirías a informática, [o acesso ao Moodle] no sé, es muy sencillo, pero hay que tener una clave de profesor para hacerlo, quizá tú ya tengas alguna y lo puedas hacer con ayuda de un técnico.

lo primero es que nos hagan a las tres: contraseña y rol de profesoras.

*Aprovecho y les mando un doc con ideas de cómo trabajar Moodle y enseñanza de lenguas. Puede ayudarles a dar ideas de secuencias didácticas a los alumnos de ustedes usando TICs, **porque ahí dice qué herramientas sirve a cuál tipo actividad y objetivo, siempre teniendo en cuenta la interacción entre los alumnos.***

Dudas, siempre a las órdenes.

[em anexo vai o material didático sobre as ferramentas do Moodle]

Minha orientadora escreveu a todas, dia 13 de agosto de 2015:

Queridas companheiras,

não sei como o trabalho está andando em cada instituição, mas temos um problema institucional para cadastrar os alunos e professora da IES argentina. Como o semestre está em andamento, pergunto:

Laura, há como você cadastrar a nossa instituição (professora e alunos) no moodle de vocês (**caso vcs usem**)

no caso de não usarem moodle, qual é a plataforma que usam? Seria possível agregar os alunos e professora da IES brasileira?

Em a) e b) não serem possíveis (e a coordenadora de Letras não conseguir a inclusão do grupo da IES argentina), creio que temos de optar por uma versão livre: o Facebook, criando grupo fechado.

Por favor, Laura, nos responda para sabermos como continuamos. **Bj. Dorotea**

Laura (PA) respondeu, no mesmo dia 13 de agosto de 2015:

¿Qué quiere decir cadastar?

Alice (PB) respondeu a todas nós, no mesmo dia 13 de agosto de 2015:

Significa registrar en el Moodle, Laura. Pensaré en una alternativa, creo que la página de facebook sea una buena opción o EDMODO

<https://www.edmodo.com/?language=es>

y se usa el skype para el chat

pero no puede ser que no se pueda, como invitados los pueden poner, y a cada tarea se da permisión para invitados. ¿Hay cómo hablar con alguien que haga eso en IES brasileira?

Greici escreveu a todas, dia 14 de agosto de 2015:

Minha orientadora respondeu no mesmo dia 14 de agosto de 2015:

La coordinación lo está intentando.

O problema é que existem normas para segurança de informação (internet, sistemas da IES brasileira), então nem quero insistir muito, porque quebrar uma regra pode deixar algo 'aberto', e a IES brasileira já teve duas invasões sérias de hackers (fora as diárias, que são menores).

Mas a coordenação continua tentando.

Abraço. Dorotea

Análise:

Até esse momento, era factível o uso do Moodle como nossa plataforma, por essa razão eu peço com EP “[...] *lo primero es que nos hagan a las tres: contraseña y rol de professoras*”. Ou seja, me incluo no grupo de professoras, que pode intervir, editar e ajudar, caso seja necessário. Contudo, minha intenção era ver as professoras colaborando entre si, e, a partir daí, conseguirem fazer que os alunos colaborassem entre eles. Por essa razão, enviei um material com “[...] *qué herramientas sirve a cuál tipo actividad y objetivo, siempre teniendo en cuenta la interacción entre los alumnos*”. (pesquisadora, 13/08/2015).

Porém as regras institucionais para essas questões técnicas de segurança não nos permitiam cadastrar alunos estrangeiros, nem mesmo os professores, no Moodle, como nos comenta minha orientadora que, no momento, ficara encarregada de ver isso. Ao não ser exequível na nossa IES, ela pede usando de atenuação ao explicar o problema: “[...] *no sei como o trabalho está andando em cada instituição, mas temos um problema institucional para cadastrar os alunos e professora da IES argentina.*” Este ato de fala tem a intenção de não mostrar que quer mandar, ou sobrecarregar as nossas parceiras, mas há um problema e precisaríamos de ajuda externa. Por isso, pede com atenuação ao usar o verbo no futuro do pretérito e em forma de pergunta: “*Seria possível agregar os alunos e professora da IES brasileira?*” E ressalta um pedido de participação de Laura, a qual não nos tinha demonstrado ainda muita tomada de decisão quanto aos assuntos relacionados à esta pesquisa piloto. “[...] *Por favor, Laura, nos responda para sabermos como continuamos.*” Isto quer dizer que estávamos nas suas mãos, dependíamos da sua ajuda para continuar planejando e poder dar um norte às professoras e alunos envolvidos. No entanto, outra vez, a questão linguística salta aos olhos, Laura não entende o que é cadastrar, parece-nos que também não saberia usar um dicionário na internet ou em papel, ou seja, sanar suas dúvidas linguísticas por uma palavra de forma autônoma, já que desta vez não se tratava de uma expressão, até mesmo pelo contexto é compreensível. *Alice (PB) lhe explica usando de repetição da palavra “significa”: “ Significa registrar en el Moodle, Laura.*” E usa o vocativo, para enfatizar que ela não entende uma palavra simples do meio virtual em português. Encontramos cadastrar em todos os lugares, para fazer uma compra, para criar um e-mail, um aplicativo de e-Bank, um perfil de rede social, já está incorporada a novas práticas sociais do mundo virtual que no espanhol geralmente se diz “crear cuenta”.

Ao ver escassear as possibilidades de usar o Moodle eu então sugiro outras plataformas, mas mostro meu descontentamento “[...] *creo que la página de facebook sea una buena opción o EDMODO y se usa el skype para el chat[...]*” e uso de repetição para

fazer uma queixa: “**pero no puede ser que no se pueda**, como invitados los pueden poner, y a cada tarea se da permisión para invitados. *¿Hay cómo hablar con alguien que haga eso en IES brasileira?*” Além do mais, eu tinha um curso de formação sobre configuração de cursos em Moodle, é bastante simples o que se desejava, mas na nossa IES havia risco para segurança de informações. “[...] **O problema é que existem normas para segurança de informação (internet, sistemas da IES brasileira), então nem quero insistir muito**, [...]” é tao seguro que nem sequer se pode ampliar o uso a convidados, neste momento da pesquisa (2015), como veremos mais adiante, na 3ª etapa foi possível cadastrar usuários convidados, mas houve outros entraves. Lembramos que segundo Gonçalves (2009) as na IeC as instituições devem realinhar a sua estrutura acadêmica para oferecer cursos virtuais, neste caso a estrangeiros.

Em conversa com minha orientadora, o que aconteceu foi um erro de planejamento, pois até aquele momento tanto ela como a coordenação de Letras achavam que os alunos estrangeiros poderiam ser cadastrados da mesma forma que os alunos matriculados na instituição.

Quadro 9- Unidade Temática: Para Regionalizar em Casa é preciso ter um ambiente virtual

Participantes	Papel social	Comportamentos sociais	Interações	Participação
Dorotea	Orientadora	Solicitadora de tarefa	<p><i>“mas temos um problema institucional para cadastrar os alunos e professora da IES argentina”</i></p> <p><i>“Por favor, Laura, nos responda para sabermos como continuamos”</i></p> <p><i>“O problema é que existem normas para segurança de informação”</i></p>	Ativa, inicia uma nova conversação, preocupada em iniciar o Projeto piloto. Quer dar conta da estrutura acadêmica para que ele ocorra.
Laura	PA	Outra vez mostra desentendimento para não comprometer-se com a tarefa	<i>¿Qué quiere decir cadastar?</i>	Não comprometida.

		solicitada. Não evidencia autonomia ou iniciativa.		
Greici	Doutoranda	Não aceitação dos primeiros desafios.	<p><i>lo primero es que nos hagan a las tres: contraseña y rol de profesoras.</i></p> <p><i>Pensaré en una alternativa, creo que la página de Facebook pero no puede ser que no se pueda, como invitados los pueden poner,</i></p>	Ativa e discordância.
Os entraves começam a surgir. Laura se esquivava das responsabilidades. A tecnologia mostra a sua cara institucional.				

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.2 Planejar a Distância Também Requer um Interlocutor Participativo

❖ **Unidade Temática: A professora participante brasileira “fala” (planeja) sozinha.**

Alice escreveu dia 26 de julho /2015:

*Bueno, la asignatura de Laboratorio tiene por objetivo preparar alumnos de Letras para la práctica docente. En ella, los alumnos deben desarrollar un proyecto de enseñanza de lengua española como lengua extranjera para aplicar en un conjunto de 10 clases de 50 minutos. Esa aplicación ocurre en la asignatura del semestre siguiente, llamada Estágio. Para que puedan alcanzar ese objetivo, durante la asignatura de Laboratorio, los alumnos son preparados con contenidos que les ayude a elaborar ese proyecto. **A partir de esas consideraciones, pienso que podríamos desarrollar a distancia un proyecto que tenga como base el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas por medio de las tecnologías, algo que se asemeje a una webquest. Los alumnos podrían formar grupos interinstitucionales para llevar a cabo esa tarea. Si les parece muy arriesgado, podríamos orientar la elaboración de una secuencia didáctica con base en tecnologías.***

Yo creo que a partir de la definición de lo que haremos, se pueden definir las lecturas que los alumnos harán.

Como dije anteriormente, si lo que pensé se aleja de la propuesta inicial, siéntanse a gusto para desconsiderarla y presentar otra.

Greici escreveu dia 27 de julho de 2015:

Muchas gracias Alice,

*A mí me encanta la idea, que los alumnos, **en un primer momento estudien algunos textos de ambas disciplinas**, que se muestre en la plataforma algún ejercicio de foro y chat de reflexión, y de tarea final que **ese proyecto (webquest o secuencia didáctica) sea algo en conjunto, podrían hacerlo en duplas, y se puede dar en duplas binacionales, esos proyectos los subirían en la plataforma, qué les parece?***

Mi objetivo es que construyan un conocimiento común. estoy abierta a sugerencias de todo tipo.

*Arreglado eso, qué se va hacer, **el próximo paso**, es abrir la plataforma para la cual nosotras tres necesitamos de clave y rol de administradoras, **ok Alice?***

Besos

Laura escreveu dia 27 de julho de 2015:

Hola, chicas:

mil gracias por la información.

Me encanta la idea primera de Alice:** Tendrán que tenerme paciencia hasta que entienda bien la lógica y las tareas **que tendremos que hacer nosotras y los alumnos. Me uno a las felicitaciones para Greici!

Cariños

Análise:

A professora Alice não tem com quem dialogar nessa etapa, ela tem uma disciplina, e, obviamente, antes de começar, já tinha um planejamento.

Ela buscava uma forma de encaixar uma cooperação ao meu projeto de pesquisa, nas suas aulas. Enquanto Alice faz todo esse esforço, quebra a cabeça e, segundo ela me comentou, fez inclusive boa propaganda aos seus alunos dizendo “Sabiam que vamos participar de uma disciplina internacional?”, (diário de campo pesq, 09/12/2915).

Laura, no outro extremo, parece que nesta sequência de e-mails está respondendo-os de forma automática, quase burocrática. Laura até copia minha oração principal por meio da qual valoriza a proposta da Alice, motivando-a: “[...] *A mí me encanta la idea, que los alumnos, en un primer momento estudien algunos textos de ambas disciplinas[...]*” (Greici,

27/07/2015) e Laura diz *“Me encanta la idea primera de Alice: Tendrán que tenerme paciencia hasta que entienda bien la lógica y las tareas que tendremos que hacer nosotras y los alumnos.”* Desse modo, aproveita para solicitar solidariedade ao pedir paciência com seu entendimento, usando de EP, incluindo-se a ela *“tendremos que hacer nosotras y los alumnos”*. Mas ela não comenta o que realmente gostou da ideia de Alice. Eu pude conversar com Laura (PA) quando ela esteve na IES brasileira e com minha orientadora marcamos uma reunião, no início de novembro. Vimos que ela realmente não entendia a proposta, e então, seus correios eletrônicos só nos dão respostas vazias de conteúdo. Isso faz com que Alice se sinta só. Ela deu uma sugestão de trabalho e não se convenceu com um simples “me encanta la idea” de ambas, Laura e eu. Alice nos incluiu como fontes de opiniões e colaboração de acréscimos importantes ao que ela estava propondo, usa EP todo o tempo o “nós podíamos” e faz uma atenuação e MPD dando a entender que ela tem as soluções rápidas e eficientes, mas não deseja impô-las a nós. No entanto, Alice quer um sim de resposta convincente para se sentir segura para fazer alguma coisa: *“[...]Los alumnos podrían formar grupos interinstitucionales para llevar a cabo esa tarea. Si les parece muy arriesgado, podríamos orientar la elaboración de una secuencia didáctica con base en tecnologías. [...]Como dije anteriormente, si lo que pensé se aleja de la propuesta inicial, siéntanse a gusto para desconsiderarla y presentar otra”*. Essa contraproposta, todavia, não veio do lado de Laura, que nem sequer mostra a intenção de discutir o que fazer. Alice talvez tenha se percebido ignorada pelos seus pares.

Alice (PB) escreveu dia 28 de julho de 2015.

Estimadas,

les pido perdón por el silencio, estuve de cama unos días con una señora gripe. Me levanté hoy y ya estoy elaborando un cronograma y una pequeña propuesta. Pienso que la tendré pronta hasta mañana por la mañana. Greice, necesito tu ayuda con lo del Moodle: ¿quién abre la plataforma?

Besos

Alice

Laura (PA) escreveu no dia 28 de julho de 2015.

sigo los correos, chicas, espero tareas, bs, Laura.

Alice (PB) escreveu dia 30 de julho de 2015

Estimadas colegas,

Este es el plan que pensé usar para la asignatura en IES brasileira. No está

cerrado, sufrirá alteraciones hasta el próximo miércoles, día que empiezan las clases de Laboratorio.

En mis soliloquios, me imaginé que se podría introducir la propuesta de la actividad grupal a distancia a partir de la quinta semana (tema internet). Los alumnos, después que entiendan lo que deberán hacer, podrían formar los grupos para empezar a desarrollar las secuencias didácticas. Ellos podrían entregarlas en la semana 16 y presentarlas a todos los grupos en la semana 17. ¿Qué les parece a ustedes?

Bueno, como les dije, esto que presenté es fruto de un pensamiento muy individualista, por lo tanto, para dialogar se me ocurren una serie de preguntas: ¿Qué pensaron para las asignaturas de ustedes? ¿Cuál es el entorno de esa asignatura (nombre de la asignatura, cuál es su objetivo, qué tipo de público atiende) ¿Cuáles son los plazos de ustedes? ¿Cómo podemos aproximar los contenidos? ¿Les parece viable otra propuesta? O sea, les pediría que hiciesen un poco lo que yo hice, hablar de ese contexto en el cual están insertadas.

Me gustaría escucharlas para saber cómo podemos realizar este trabajo en conjunto, para poder explicarles a los alumnos sobre cuál será el papel de cada una de nosotras en él, cuál será el papel de ellos, cómo los evaluaremos (para eso necesito saber cuáles son los objetivos de cada una de ustedes en sus asignaturas).

En relación al Moodle, este final de semana pienso abrirlo. Ya vi cómo se hace, pero todavía necesito saber cómo se podrá hacer la inserción de profesores externos a IES brasileira. Bueno, compañeras, quedo abierta para cualquier tipo de alteración que sugieran.

Un abrazo a todas

Alice

Greici escreveu dia 30 de julho de 2015:

Está excelente Alice, ahora el segundo paso, es elegir los principales temas, que pueden darse en Moodle, cuales textos podrías subir a la plataforma, y qué tareas los estudiantes podrían hacer allí, lo mismo hará Laura con su programa. La idea es que haya lectura y reflexión del material de la otra clase, y algunas interacciones binacionales. No se pretende ponerle más horas a la disciplina, así que mi idea inicial era que ocuparan algún espacio para ello en las clases regulares, y quizás un chat entre todos o en grupos, eso sí sería en un horario arreglado, pero claro, ustedes pueden arreglar ese tema como les parece más conveniente.

Una duda: ya les he enviado mi proyecto? lo voy a arreglar les mando hasta este fin de semana.

Si necesitan ideas de qué hacer en la plataforma estoy a las órdenes.

Besos

Laura (PA) respondeu dia 30 de julho de 2015

Hola, chicas:

acabo de leer el envío de Alice y solo me resta decir

[não acrescentou nada mais]

Greici escreveu dia 6 de agosto de 2015 a Laura (PA) com cópia a todas

Hola Laura,

¿Nos puedes enviar tu programa para la disciplina que vas a dictar y que estará en contacto con la de Alice? Necesito ir describiéndolas en la metodología de mi tesis. Además, con ese intercambio de programas entre ustedes, pueden ir pensando qué lecturas van a subir a la plataforma y qué debates van a hacer juntas con sus alumnos por Moodle.

Alice, puedes solicitar que nos den alta una disciplina con Greici, Laura y tú con rol de profesoras?

Cualquier cosa ponme al tanto.

besos chicas que tengamos un lindo semestre juntas!

[Até este momento ainda havia a possibilidade de usar o Moodle, ainda não estava confirmado de que não seria possível cadastrar estrangeiros de jeito nenhum]

Análise:

Como podemos ver na sequência de e-mails trocados, Alice toma várias iniciativas e turnos de conversação, faz várias perguntas sobre as quais nenhuma de nós lhe devolve alguma resposta prática ou promessa de resposta, razão pela qual explicamos o título desta unidade temática. Alice “fala” sozinha, ela quer começar a planejar, pois trabalha em uma instituição privada, na qual é entregue aos alunos desde o começo do semestre a ementa da disciplina, a partir da qual o professor elabora o plano de ensino e cronograma de conteúdos da aula e avaliações, ou seja, o aluno é consciente dos objetivos da disciplina, também do que vai acontecer, aula a aula, e do processo de avaliação. Ao aceitar sua participação nesta pesquisa, Alice (PB) “compra” um problema para si, ela quer ser solidária à elaboração desta tese, se mostrar colega de pesquisa de sua chefia e da minha orientadora, mas ela não pode se dispensar das suas responsabilidades institucionais.

Alice promete começar a planejar quando se desculpa: *“les pido perdón por el silencio, estuve de cama unos días con una señora gripe. Me levanté hoy y ya estoy*

elaborando un cronograma y una pequeña propuesta” (28/07/2015), aqui ela usa de mitigação RI, isto é, ressalta de forma indireta o silêncio de Laura, por meio de suas desculpas devido à sua gripe, e da promessa de que imediatamente vai fazer uma proposta. Enquanto isso, Laura nem sequer responde a esse mail, e sim dá uma resposta, novamente, burocrática, para mostrar que ainda está participando, mas não tem tempo, ou desejo de preocupar-se em tomar iniciativas. *“sigo los correos, chicas, espero tareas, bs, Laura.”* 28/07/2015. Poder-se-ia dizer que é quase um telegrama.

Quando Laura (PA) começa a não mostrar atitude de quem vai se engajar e compartilhar uma disciplina e seus materiais, estabelecendo a reciprocidade no trabalho, Alice parece que já não sabe como insistir indiretamente, sem perder a sua atitude cortês. Usa de MPD, para dar sua opinião, sem impor a suas interlocutoras:

“[...]En mis soliloquios, me imaginé que se podría introducir la propuesta de la actividad grupal a distancia a partir de la quinta semana [...] ¿Qué les parece a ustedes. Bueno, como les dije, esto que presenté es fruto de un pensamiento muy individualista”

E coloca todas as perguntas que precisa de respostas para ela, pois ela precisa entregar a sua turma do mundo físico um plano de ensino, com o cronograma e mais a bibliografia. Ao participar desse diálogo interinstitucional, Alice precisa conhecer a disciplina da IES argentina. E, para isso, usa estas perguntas:

“[...] por lo tanto, para dialogar se me ocurren una serie de preguntas: ¿Qué pensaron para las asignaturas de ustedes? ¿Cuál es el entorno de esa asignatura (nombre de la asignatura, cuál es su objetivo, qué tipo de público atiende) ¿Cuáles son los plazos de ustedes? ¿Cómo podemos aproximar los contenidos? ¿Les parece viable otra propuesta?”

E usa de EP, incluindo-se no projeto ao dizer que nos quer escutar e ao usar o verbo “podemos” em “nós”, 1ª pessoa do singular:

“[...]O sea, les pediría que hiciesen un poco lo que yo hice, hablar de ese contexto en el cual están insertadas. [...]Me gustaría escucharlas para saber cómo podemos realizar este trabajo en conjunto. (Alice 30/07/2015).

A fim de mostrar solidariedade, eu ratifico a sua tentativa dizendo: *“Está excelente Alice,”* e, com o uso de Mitigação RI, ou seja, eu dou uma ordem, envio um mail dirigido a Alice, que, na verdade, é uma indireta para Laura, em cópia na mensagem: *“[...] ahora el segundo paso, es elegir los principales temas, que pueden*

darse en Moodle, cuales textos podrías subir a la plataforma, y qué tareas los estudiantes podrían hacer allí, lo mismo hará Laura con su programa. (Greici 30/07/2015). Ao final, sim, nomeio Laura.

Para começar a levar nossos nervos à flor da pele, Laura nos responde no dia 30/07: *“acabo de leer el envío de Alice y solo me resta decir”*, e não nos disse nada. Então, deixamos passar uns dias, e, ao final, como não há mais interações, eu as retomo, agora sim cobrando de Laura o seu programa e disciplina, de forma atenuada em uma pergunta:

Hola Laura,

¿Nos puedes enviar tu programa para la disciplina que vas a dictar y que estará en contacto con la de Alice?” e dou uma desculpa para nao paracer uma orden o ato de fala anterior: “ Necesito ir describiéndolas en la metodología de mi tesis.” Ao final, me despeço, “com carinho” e EP: “nós, nosso semestre”: *“[...]besos chicas que tengamos un lindo semestre juntas!”06/08.*

E não obtive resposta. (Diário de campo pesq, 15/08/2015).

Quadro 10- Unidade Temática: A professora participante brasileira "fala" (planeja) sozinha

Participantes	Papel social	Comportamentos sociais	Interações	Participação
Greici	Doutoranda	Solítica tarefa	<i>“[...]Jahora el segundo paso, es elegir los principales temas, que pueden darse en Moodle, cuales textos podrías subir a la plataforma, y qué tareas los estudiantes podrían hacer allí, [...]”</i> <i>“Hola Laura,</i>	Ativa. Solicita a participação de Laura.

			<i>¿Nos puedes enviar tu programa para la disciplina que vas a dictar [...]”</i>	
Alice	PB	Solicita tarefa. Mostra-se comprometida e preocupada com o planejamento e com a falta de respostas de Laura.	<p><i>“En mis soliloquios, me imaginé que se podría introducir la propuesta de la actividad grupal a distancia a partir de la quinta semana.”</i></p> <p><i>“por lo tanto, para dialogar se me ocurren una serie de preguntas[...]”</i></p> <p><i>“Me gustaría escucharlas para saber cómo podemos realizar este trabajo en conjunto”</i></p>	Ativa, inicia uma nova conversação. Solicitadora de tarefas.
Laura	PA	Resposta burocrática tipo telegrama. Deixa uma mensagem sem terminar. Não dá respostas práticas e diretas solicitadas pela sua colega brasileira	<p><i>“Greici: te daré noticias de la materia o asignatura apenas regrese...”</i></p> <p><i>“sigo los correos, chicas, espero tareas, bs,”</i></p> <p><i>“acabo de leer el envío de Alice y solo me resta</i></p>	Protocolar. Está presente nas interações, mas não é uma participação autossustentável, ela tem que ser cobrada, e mesmo assim não dá respostas eficientes.

		Alice. Não cumpriu, também, com o prometido à doutoranda, de avisar sobre a disciplina assim que voltasse das férias.	<i>decir...</i> ”	
A falta de participação eficiente de Laura começa a nos preocupar e a prejudicar o andamento do projeto piloto.				

Fonte: Elaborado pela autora.

- ❖ **Unidade temática³⁴: Ainda não começamos a nos entender. Os nervos começam a ficar à flor da pele.**

Alice escreveu dia 21 de agosto de 2015:

Estimadas compañeras,

Después de un tiempo en silencio esperando la resolución del problema del Moodle y, al mismo tiempo, angustiada vendo el tiempo pasar, entro en contacto para sugerir que usemos un grupo cerrado de Facebook para interaccionar. Es una red bastante simple, los alumnos están muy acostumbrados con ella, permite interacción y, aquí en Brasil, se usa bastante para trabajos de clase.

*Si están de acuerdo con eso, deberíamos definir urgentemente qué se hará entre los dos grupos (IES argentina y IES brasileira). Para mí, a partir de la sexta clase, pasa a quedar difícil de agregarles algo nuevo. Necesitaríamos, entonces, definir eso lo más pronto posible. Yo ya envié algunas ideas, así como las temáticas trabajadas en clase pero no puedo tomar ninguna decisión sin saber qué se trabaja en IES argentina. **Si se tiene un panorama de los dos lados, se puede definir qué lecturas se harán que puedan tener relación con lo que los alumnos vengán a desarrollar en grupos.***

Digo todo esto sin saber si lo que propongo se coaduna con lo que Greice tenía en mente en su proyecto. No sé si llegaste a mandárnoslo, Greice, pero no lo recibí. Tendrías como mandármelo, por favor.

Bien compañeras, espero el contacto de ustedes con las informaciones

³⁴ Como esta unidade temática é um pouco longa, apresentaremos dois quadros-resumo, na metade e no final, pois os eventos/momentos são diferentes, embora, na totalidade componham um mesmo significado: **Ainda não nos começamos a entender. Os nervos começam a ficar à flor da pele**

necesarias para que se dé el puntapié inicial. Les deseo un buen final de semana a todas. Alice

Greici escreveu dia 22 de agosto de 2015:

Hola Alice y Laura,

Esta semana tuve una reunión con mi orientadora, y decidimos por usar el grupo cerrado de Facebook, por ser más simple de manejar, al menos en este primer intento. Acabo de crearlo yo, y ustedes me vayan ayudando invitando a los alumnos. Que no se quedó ninguno afuera de las actividades por no tener acceso al grupo, ok? Por otra parte, agradezco toda tu preocupación Alice, sos siempre muy compañera.

En este momento, yo necesito datos sobre los alumnos, envío en adjunto una tabla para que vayan llenando y me la pasan.

Sobre mi proyecto, con Dorotea decidimos que no se ajusta a la metodología a que me propongo que se lo envíe, pues yo no puedo salir del rol de investigadora observadora, y dictar lo que tienen que hacer y cómo hacerlo. Ahora les cabe a ustedes negociar que pueden /quieren postear para que el otro grupo de la universidad vecina en conjunto con el ustedes discutan. Yo lo único que sí necesito es que hayan al menos dos ejercicios de reflexión sobre lecturas, o sea, comentarios o foros sobre las lecturas que uds elijan, y dos chats al menos, y que estas actividades sean algo al comienzo del semestre y otra casi al final del mismo.

Sigue en adjunto la tabla sobre datos de los alumnos. y así damos el puntapié inicial.

Laura tienes facebook?

besos

Alice escreveu dia 27 de agosto de 2015:

Hola, Greici,
*sigue en anexo, la lista de los alumnos que estaban en clase. Agregué algunos de los que tengo acceso como integrantes del grupo del face. **El sábado voy a hablar con Laura por skype. después te digo cómo quedamos.***

Besos,

Alice

[Anexa sua lista com os dados do seus alunos para que unir ao grupo da disciplina]

Greici respondeu dia 28 de agosto de 2015:

Gracias, me alegra ver el trabajo empezando en el Facebook. Animale a Laura,
Suerte

Análise:

O tempo vai passando e nós ainda não tínhamos um planejamento, e nem sequer uma interação adequada entre as professoras. Alice começa a mostrar preocupação (*al mismo tiempo, angustiada vendo el tiempo pasar*), pois não tem uma resposta do lado argentino e, sem definir quais leituras vai incluir no seu plano de ensino, e quanto tempo e quais dias poderá se dedicar a isso na sua disciplina com seus alunos, não sabe como dar continuidade a sua disciplina do mundo físico. Ela retoma as negociações mostrando seus temores quanto à questão de tempo e exequibilidade.

“Después de un tiempo en silencio esperando la resolución del problema del Moodle y, al mismo tiempo, angustiada vendo el tiempo pasar, entro en contacto para sugerir que usemos un grupo cerrado de Facebook”

Ela usa o verbo “sugerir” como MPD, de modo a aconselhar, sem impor a sua opinião e com a intenção de retomar a discussão sobre o ambiente virtual, o qual eu já havia comentado, contudo, do mesmo jeito que Alice, eu também fiquei calada observando o que aconteceria (Diário de campo pesq., 30/08/2015).

Eu mostro agradecimento ao responder “[...]y decidimos por usar el grupo cerrado de Facebook, por ser más simple de manejar, al menos en este primer intento. Acabo de crearlo yo, y ustedes me vayan ayudando invitando a los alumnos. Que no se quede ninguno afuera de las actividades por no tener acceso al grupo, ok?”

A decisão de usar o Facebook foi minha e de minha orientadora, ao ver que o Moodle não seria possível, e ao receber este e-mail de Alice. Então naquele momento, tomei a iniciativa e criei o grupo de Facebook “Disciplina Internacional IES brasileira/IES argentina”. Eu também estava vendo o tempo passar, e já temia que o semestre letivo fosse para a reta final e não aconteceria a experiência.(Diário de campo pesq. 30/08/2015).

E usando de atenuação “passa a quedar difícil”, Alice salienta no e-mail tais dificuldades para

incluir alguma leitura ou atividade nova no seu plano de ensino:

“[...]Para mí, a partir de la sexta clase, pasa a quedar difícil de agregarles algo nuevo. Necesitaríamos, entonces, definir eso lo más pronto posible. Yo ya envié algunas ideas, así como las temáticas trabajadas en clase pero no puedo tomar ninguna decisión sin saber qué se trabaja en la IES argentina”. Ela chama a atenção diretamente de Laura que está calada e não nos havia dito, ainda qual seria sua disciplina e também a esta altura, ainda não havia compartilhado seu plano de ensino, mesmo eu o tendo solicitado anteriormente. Além disso, Alice ainda se preocupa com minha pesquisa, e me pede o meu projeto. *“[...]Digo todo esto sin saber si lo que propongo se coaduna con lo que Greice tenía en mente en su proyecto.* (Alice 21/08/2015).

Em conversa com a orientadora, decidimos não compartilhar o projeto de esquisa, porque a ideia era elas chegarem a uma conclusão sobre o que fazer. Além do mais, eu já tinha explicado e pedido muita coisa, e nós não queríamos transformar as disciplinas em uma experiência minha. Também deveria considerar que tratávamos com disciplinas reais de duas IES. Sem rodeios, escrevo: *“[...]Sobre mi proyecto, con Dorotea decidimos que no se ajusta a la metodología a que me propongo que se lo envíe, pues yo no puedo salir del rol de investigadora observadora”*

Para atenuar esse ato de fala, no início desse e-mail eu agradeço a Alice, e como vejo que por seu discurso, ela está desanimando, faço, então, um bom elogio como solidariedade simbólica, que, por outro lado, serve como uma MRI à Laura, já que seu comportamento social não tem sido o de comprometimento e ajuda, até este momento (agosto de 2015): *“[...]Por otra parte, agradezco toda tu preocupación Alice, sos siempre muy compañera.”* Após, explico a decisão de não compartilhar o projeto e termino o e-mail, com um ato de fala direto à Laura, quase uma interpelação: *“Laura tienes Facebook?”*(Greici 22/08/2015). Como Alice me diz ainda no seu e-mail que ia ter uma reunião com Laura por Skype e que ela (Alice) já estava convidando seus alunos para o grupo do Facebook, eu envio um e-mail tentando animar as duas professoras.

Quadro 11- Unidade Temática: Ainda não começamos. Os nervos começam a ficar à flor de pele (1)

Participantes	Papel social	Comportamentos sociais	Interações	Participação
Greici	Doutoranda	Anima a sua principal parceira. Solitica tarefa	<p><i>“y decidimos por usar el grupo cerrado de Facebook, [...] Acabo de crearlo yo, y ustedes me vayan ayudando invitando a los alumnos”</i></p> <p><i>“Laura tienes facebook?”</i></p> <p><i>“[...] Animale a Laura. Suerte”</i></p>	Ativa.
Alice	PB	Mostra-se preocupada. Compartilha seus temores sobre a questão tempo, disciplina e formalidades (plano de curso, projeto de Greici)	<p><i>“Después de un tiempo en silencio esperando la resolución del problema del Moodle y, al mismo tiempo, angustiada vendo el tiempo pasar,”</i></p> <p><i>“[...]pero no puedo tomar ninguna decisión sin saber qué se trabaja en IES argentina”</i></p> <p><i>“[...]sin saber si lo que propongo se coaduna con lo que Greice tenía en mente”</i></p>	Ativa. Reinicia a conversação. Solicita a participação de Laura.

Laura	PA	Não responde a todas, mas em particular à Alice, quando elas marcam uma reunião por Skype.	Não houve interação com cópia a todas.	Passiva. Porque Alice é quem marca a reunião, segundo a versão da professora participante brasileira.
O tempo não para, e o planejamento em conjunto não começa.				

Fonte: Elaborado pela autora.

Laura escreveu dia 22 de agosto de 2015:

hola, chicas:

estoy un poco perdida, sobre qué tengo que hacer ni para quien
Son dos actividades distintas: una corresponde a la propuesta de Alice - el taller- y otra para vos Greici- incorporarse a tu lista de facebook y hacer las dos tareas de reflexión sobre la lectura???

Disculpas y gracias si lo aclaran

Bs

Alice escreveu dia 23 de agosto de 2015

Estimada Laura y compañeras:

*Desde mi primera propuesta a lo que se propone ahora han cambiado algunas cosas. Creo que, a esta altura, **nos quedará mejor hacer apenas la discusión de dos textos entre nuestros grupos.** Siendo así, nosotras tenemos que definir cuáles serán esos dos textos para que los alumnos puedan leerlos, reflexionar y discutir con los compañeros del otro país sobre sus contenidos. Esa discusión se hará a través de la red social Facebook, específicamente por medio de un grupo cerrado. De esa forma se piensa que ellos podrán sentirse más tranquilos ya que nadie, además de ellos y nosotras (Dorotea, Greice, Laura y yo), podrá ver lo que compartan. La elección por Facebook se dio porque el Moodle no permite que 3 personas de diferentes locales gestionen el ambiente.*

*Volviendo a los textos, ellos serán compartidos en dos momentos: un texto en las próximas semanas (tenemos que definir la fecha que sería mejor colgarlo en Facebook, tal vez la primera o segunda semana de setiembre) y el otro **hacia el final del semestre (lo ideal sería que fuera colocado a disposición al inicio de noviembre).***

El Facebook permite que las discusiones entre los grupos pueden hacerse a través de mensaje (chat).

Bueno, pienso que si todo está claro, ahora nos queda definir los dos textos que utilizaremos. Propongo que tú definas uno y yo el otro. Para que podamos hacerlo, de mi parte necesitaría saber cuáles son los contenidos con los que trabajas en tu asignatura. Solo te pediría que me pasases esa información lo cuanto antes, pues el tiempo está pasando y puede que no nos dé tiempo de hacer lo que se está proponiendo.

Quedo a tu disposición si necesitas más informaciones. Podríamos conversar por Skype si crees que es mejor, así aceleramos las negociaciones. Solo tendríamos que ver el día y horario que nos quedaría mejor.

*Deseo una excelente semana para ti Laura y para nuestras compañeras. Un saludo,
Alice*

Laura escreveu dia 23 de agosto de 2015:

Hola, Alice:

muchas gracias por las aclaraciones, entonces el Laboratorio se suprime y queda solo la tarea de los dos textos, no es así?

Ahora bien: en que tipo de textos pensás: literarios, de revistas, diarios, académicos: lectura de un artículo de alguna especialidad? de que extensión? en español? que tendrían que hacer con ese texto: objetivo, tareas, con evaluación o no?...

grac, cariños, Laura

Greici escreveu dia 24 de agosto de 2015:

Gracias Alice,

Laura, me envías el archivo word en anexo con los datos de tus alumnos que se te pide en él. Y por favor, envíanos tu programa de contenidos de la disciplina.

Lo demás negocias con Alice lo referente a lecturas y actividades a ser aplicadas en el grupo de facebook.

Necesitamos que tengas cuentas en facebook y tus alumnos también. cariños

Orientadora escreveu dia 24 de agosto de 2015

Prezadas colegas,

O seminário continua, sim, mas estamos flexibilizando. Estamos percebendo que oferecer uma disciplina internacional cria muitíssimas demandas. Alice já está com um mês de aulas, os alunos e ela estão esperando para começar a interagir. Já na Argentina, a matrícula dos alunos aconteceu recém semana passada. Temos de saber contornar as dificuldades para ano que vem oferecer uma

disciplina com o mesmo programa (quem sabe, não é mesmo?).

Por isso que a Greici e eu pensamos que, para uma primeira experiência, teríamos de flexibilizar e, em dando certo, ano que vem aperfeiçoamos, fazendo planejamento conjunto.

Alice dá tua disciplina de metodologia, e Laura oferece teu seminário.

Laura, tu tens sempre a preocupação de produzir material para ELE. Pode ser isso. Cada uma tem de dar a sua disciplina 'normalmente' e pensar que, pelo menos DUAS vezes compartilhariam algo com os colegas do outro país. Se for possível mais, ótimo!!!! Não queremos artificializar as disciplinas.

Só incluam nas disciplinas de vocês pelo menos duas interações com a outra instituição.

Assim, Laura e Alice, preciso que nos enviem os nomes dos alunos de vocês, para a Greici ter o controle.

Laura, precisas criar teu perfil no facebook (levarás menos de cinco minutos), urgente.

Beijo. Dorotea

Greici escreveu dia 28 de agosto de 2015:

Hola Laura,

Todo bien? te encontré en facebook, creo que eres tú, animate a entrar, y confirma mi amistad, así como la invitación al grupo Disciplina Internacional IES argentina/ IES brasileira, espero que te guste como está resultando todo, y estoy a las órdenes para sugerencias.

besos

Análise:

Ainda na mesma sequência de e-mails em resposta a minha mensagem do dia 22/08/2015, Laura nos envia a todas uma resposta que nos preocupa. Ela assume não entender o que está acontecendo, nem o que deve fazer, sendo que foi explicado por mim mesma e por Dorotea quando a convidamos a integrar o projeto. De certa forma, isso já vínhamos analisando pelas suas respostas rápidas, protocolares e burocráticas, ou seja, é bem possível, pelas evidências que apresentam suas interações, que ela não lia com calma e atenção os nossos e-mails. Aparentemente, ela dizia que aceitava uma proposta da qual não estava tomando conhecimento, por sua atitude passiva algo como “em outro momento leio e volto a perguntar”, talvez tenha sido, mas isso não estava em seu planejamento, como estava no de Alice. Então, ela assume atenuando: “*estoy un poco perdida, sobre qué tengo que hacer ni para quien. Son dos actividades distintas: ¿una corresponde a la propuesta de Alice - el taller- y otra para vos Greici- incorporarse a tu lista de facebook y hacer las dos tareas de reflexión sobre la lectura???* **Disculpas y gracias si lo aclaran.**” (Laura 22/08).

Ela não conseguia conectar os discursos de tantos interlocutores. Há que se lembrar, todavia, que ela já tinha pedido paciência, que demoraria em entender a lógica, ou seja, estava pedindo ajuda. Pelo menos este e-mail não foi protocolar, pois ela usa de repetição “*la propuesta de Alice*” e “*incorporarse a tu lista de facebook y hacer las dos tareas de reflexión sobre la lectura???*” A repetição é uma forma de confirmar se a mensagem foi bem entendida. Aqui sua participação passiva, começa a evoluir a uma presença ativa, apesar de preocupante, nas interações.

Alice tenta ajudar explicando a Laura o uso dos dois textos e do Facebook com MPD, dando praticamente a nossa decisão tomada de usar pelo menos dois textos, sem impor a sua opinião quando usa “Creo que..” e “propongo que”:

“Creo que, a esta altura, nos quedará mejor hacer apenas la discusión de dos textos entre nuestros grupos Propongo que tú definas uno y yo el otro. Para que podamos hacerlo, de mi parte necesitaría saber cuáles son los contenidos con los que trabajas en tu asignatura.” Também usa de atenuação ao usar o verbo no condicional espanhol e o pretérito imperfeito de subjuntivo, o qual entre outros usos, é utilizado na língua espanhola, como estratégia atenuante. Seria mais direto dizer “pásame esa información”; no entanto, é mais cortês a construção “que me pasases”: *“Solo te pediría que me pasases esa información lo cuanto antes, pues el tiempo está pasando y puede que no nos dé tiempo de hacer lo que se está proponiendo.”* (Alice 23/08).

Laura, no início desta conversação, dá mostras de que se deu conta de que deve começar a entender e perguntar, de que as pessoas do grupo esperam algo dela, e a ajuda de Alice com boas estratégias de cortesia e aproximação a sua parceira, nos indicam que tudo, enfim, começaria. No entanto, Laura nos envia outra mensagem que mostra que ainda não entendeu: *“entonces el Laboratorio se suprime y queda solo la tarea de los dos textos, no es así?”* O Laboratorio ao qual se refere era a sua disciplina que dialogaria com a da Alice. Laura entende que a tarefa dos dois textos não teriam relação alguma com as atividades acadêmicas reais do mundo físico. E ainda continua com um conector de oposição e distanciador da oração anterior. “ahora bien” como um “mas então”

Ahora bien: en que tipo de textos pensás: lectura de un artículo de alguna especialidad? de que extensión? en español? que tendrían que hacer con ese texto: objetivo, tareas, con evaluación o no?..grac, cariños.” (Laura, 23/08).

Ficamos atônitas com essa falta de coerência no seu discurso, pois estivemos todo o tempo falando de disciplinas de Letras e de ensino de línguas (alguma disciplina de metodologia ou laboratório de ensino), logo, não deveria haver essa dúvida, ao menos quanto à especialidade dos textos. (Diário de campo pesq. 30/08/2015).

Diante desse quadro, eu reitero os meus pedidos de tarefas, com quase nada de atenuação, pelo contrário, de forma bem imperativa, pois, aparentemente, não havia mais o que explicar: *“Laura, me envías el archivo word en anexo con los datos de tus alumnos que se te pide en él. Y por favor, envíanos tu programa de contenidos de la disciplina.”* (Greici 24/08).

Quadro 12- Unidade Temática: Ainda não começamos. Os nervos começam a ficar à flor de pele (2)

Participantes	Papel social	Comportamentos sociais	Interações	Participação
Laura	PA	Solicita ajuda	<p><i>“estoy un poco perdida, sobre qué tengo que hacer ni para quien Son dos actividades distintas: una corresponde a la propuesta de Alice - el taller- y otra para vos Greici- incorporarse a tu lista de facebook y hacer las dos tareas de reflexión sobre la lectura???</i></p> <p><i>“entonces el Laboratorio se suprime y queda solo la tarea de los dos textos, no es así? Ahora bien: en que tipo de textos pensás:</i></p>	Inicia a conversação, começa a participar de fato.

Greici	Doutoranda	Reitera a solicitação de tarefa. Mas tenta manter o seu papel de observadora.	<i>“Laura, me envías el archivo word en anexo con los datos de tus alumnos que se te pide en él. Y por favor, envíanos tu programa de contenidos de la disciplina. Lo demás negocias con Alice lo referente a lecturas”</i>	Ativa.
Alice	PB	Mostra-se preocupada. Retoma às discussões sobre os textos, agora que sua parceira argentina se manifestou.	<i>“Creo que, a esta altura, nos quedará mejor hacer apenas la discusión de dos textos entre nuestros grupos”</i> <i>“Bueno, pienso que si todo está claro, ahora nos queda definir los dos textos que utilizaremos. Propongo que tú definas uno y yo el otro. Para que podamos hacerlo, de mi parte necesitaría saber cuáles son los contenidos con los que trabajas en tu asignatura.”</i>	Ativa. Reinicia as negociações Solicita a participação efetiva de Laura para com o planejamento..
Laura	PA	Não responde a todas, mas em particular à Alice, quando elas marcam uma reunião por Skype.	Não houve interação com cópia a todas.	Passiva. Porque Alice é quem marca a reunião, segundo a versão da professora participante brasileira.

O tempo não para e ainda falta uma parceira.

❖ **Unidade Temática: Sem disciplina, sem professora colaboradora.**

Laura (PA) escreveu dia 30 de agosto de 2015:

Queridas colegas:

¿Cómo están? Quería contarles que no se inscribió ningún alumno para cursar el Seminario que podría haber servido de marco para la tarea de Greici.

Lo que ha pasado es que yo ya dicté un Seminario de Español el semestre pasado, es decir, ya eligieron este tema los interesados; de haber sabido que Uds. lo necesitaban en el 2 semestre, lo hubiera pospuesto. en, creo que todos estamos tratando de salvar los problemas de la mejor forma para que Greici tenga material para su tesis.

¿Entonces, que hice? Me he comunicado con estos "viejos alumnos" del Seminario del semestre pasado- que incluso hicieron las chicas de Unsinos:[nomes das alunas que não fazem parte deste estudo]..- y estoy esperando acepten la invitación para participar en la experiencia propuesta por Greici.

[Uma aluna] respondió sí; ya las he puesto en contacto con ella.

Espero darles más respuestas apenas las tenga. Abrazo a las tres
Laura

Dorotea escreveu dia 30 de agosto de 2015:

Y no hay ninguna asignatura de Letras cuyos alumnos podrían participar de la experiencia?

Dorotea reenvia e-mail a Greici no mesmo dia 30 de agosto de 2015:

para conhecimento

From: e-mail

To: e-mail de Laura

Subject: RE: noticias Proy Greici

Date: Sun, 30 Aug 2015 23:03:27 +0000

Boa noite, Laura,

Nós não sabíamos disso. Bem, agora temos de fazer com o que dá, porque a Greici precisa dos dados. Não precisa ser em tua matéria, pode ser na matéria de outro professor de Letras. Será que ninguém se interessa?

Bj. Dorotea

Date: Sun, 30 Aug 2015 19:21:49 -0300

Subject: Re:

noticias Proy

Greici From: e-mail Laura
to: e-mail Dorotea

Este segundo semestre, tengo alumnos de primer año a quienes puedo ofrecerles participar; están cursando Literatura española I (Medieval), que no se relaciona con la Español.,

Para ello, sería bueno que Greici escribiera una pequeña nota invitando a participar y decir exactamente en qué consiste la experiencia.

Mañana lunes tengo clases de 8 a 11, si ella me lo manda, yo lo propongo; hay que tener en cuenta que son chicos que recién se inician en la carrera con lo que ello significa

Greici responde a Laura (PA) no mismo día 30 de agosto de 2015, 20:43:

Hola Laura,

te agradezco mucho que algún alumno pueda participar, la propuesta es la misma, que lean y discutan algunos textos y materiales. Si te interesa, me envías los datos de tus alumnos en la misma planilla del word que te envié anteriormente.

*Abrazo
Greici*

Laura nos responde 30 de agosto de 2015, 21:00:

Hola, Greici y Dorotea:

les explico cómo funciona el tema Seminario:

- 1) *los profesores presentamos los temas de los Seminarios en febrero - marzo a la Jefa de Depto que dictaremos durante el 1 y/o el segundo semestre*
- 2) *Se publican en febrero-marzo los Seminarios para que los chicos opten por el que les gusta: algunos eligen cursarlos en el primer semestre; otros en la segunda parte del año*
- 3) *Inician las clases en marzo o en agosto: después de dos o tres semanas, el prof. sabe si tiene alumnos*
- 4) *Para el seminario que dicte en marzo-junio: si tuve alumnos; ellos tratan de hacer los seminarios en la primera parte del año*
- 5) *Para el que pretendía dictar en agosto-noviembre nadie se inscribió porque ya habían cursado conmigo el que querían.*

Cuando Greici escribió por primera vez era alrededor del 29 de mayo, cuando ya estaba todo organizado en la Carrera. Por desgracia, nadie se inscribió en el segundo cuatrimestre.

No es mala voluntad ni desinterés de mi parte. Estoy tratando de conciliar las necesidades de ella con lo que puedo hacer desde mi cátedra y alumnos,

sabiendo la importancia que esto tiene para su doctorado.

Mañana invitare a mis alumnos de Literatura Española medieval para que participen y a los que tomaron el seminario el semestre pasado.

Participar de esta experiencia depende de muchos factores, estoy poniendo todo el esfuerzo para que salga y Greici tenga alumnos.

Abrazo

Greici respondeu 30 de agosto de 2015. 21:07:

Gracias Laura, sería interesante para aquellos que ya cursaron el seminario el semestre pasado, caso ellos quieran participar, de tu parte, podrías subir al menos dos lecturas que usaste en dicho seminario el semestre pasado para que los alumnos de Alice tengan algo para estudiar de la IES argentina, te parece bien?

*Invita a los dos grupos y mañana me contás que conseguiste. De tener alumnos interesado vemos cómo podemos trabajar. **Te agradezco mucho tu empeño.***

abrazo

Laura respondeu 30 de agosto de 2015. 21:14

Se lo importante que es para vos, Greici, esta etapa de tu carrera, estoy segura de que todo irá muy bien, siempre cuesta al principio.

Querés que les diga a los chicos de Medieval también? ¿Cuántos alumnos constituyen una buena muestra?

Greici respondeu. 30 de agosto de 2015. 22:25

Los que haya Laura, creo más interesante a los del semestre pasado. Pero cómo hacerlos que participen, si no le es obligatorio es otra cuestión.

Laura respondeu. 30 de agosto de 2015. 22:51

así es, es cuestión de buenas relaciones, invitarlos y hacerles ver que también pueden usar esta experiencia para hacer el trabajo de seminario que me deben

Greici respondeu dia 31 de agosto de 2015, 22:40

Perfecto, Laura, y consultaré a Alice si le interesa el grupo de literatura, pensé en el seminario por tener más que ver la temática, pero estudiaremos todas las posibilidades.

Laura respondeu dia 31 de agosto de 2015, 23:27:

efectivamente los estudiantes del Seminario son los ideales, cariños.

Análise:

Esta unidade temática foi a que teve menos tempo de duração, tudo aconteceu em uma noite de domingo dia 30/08/2015, e virada da meia-noite do dia 31/08. Se aqui começou a haver uma negociação, foi também a notícia mais difícil de absorver que tivemos e que, de certa forma, já nos dava a entender que algo estava errado: não podia ser que Laura, depois de que fora tudo explicado mais de uma vez, estivesse com dúvidas, e ainda por cima, estivesse sendo esquiva para falar do planejamento, deixando que Alice falasse sozinha. Então, apertada contra a parede sobre o Seminário, com a explicação da minha orientadora, ela ao fim, vendo que era hora de se manifestar, nos disse o que estava acontecendo: “*Quería contarles que no se inscribió ningún alumno para cursar el Seminario que podría haber servido de marco para la tarea de Greici.*” Neste trecho ela usa de atenuação, ao escolher o verbo espanhol no condicional “queria contarles” E depois, com uma MPD dando uma desculpa sobre o fato, a fim de acreditássemos que não sair a disciplina era alheio a sua vontade (a de Laura), isso no espanhol se faz pela expressão que serve de explicação e para dar uma desculpa: “*es que*”. “*Lo que ha pasado es que yo ya dicté un Seminario de Español el semestre pasado,*” Mesmo assim, sabendo que nós éramos as prejudicadas prejudicadas (a proposta de fazer essa atividade internacional não havia partido dela), diante disso, o efeito deste ato de fala vai direto no foco: “*yo ya dicté un Seminario de Español el semestre pasado*” (o que ela não nos havia dito quando começamos a negociação), logo, a sua atenuação, na prática, não foi tão eficiente assim.

Laura, consciente disso, em uma escrita bem planejada, agora não é mais rápida e protocolar, continua atenuando, com uma pergunta de entrada no novo parágrafo, a qual tem a intenção de mostrar que ainda que tivesse sido a causadora de um grande problema, também era ótima

para pensar em soluções e assim salvar a sua imagem: *¿Entonces, qué hice? Me he comunicado con estos "viejos alumnos" del Seminario del semestre pasado- y estoy esperando acepten la invitación para[...].* (Laura 30/08). E segue com a intenção de ser quem encontra boas soluções ao seu parecer: *“Este segundo semestre, tengo alumnos de primer año a quienes puedo ofrecerles participar; están cursando Literatura española I (Medieval), que no se relaciona con la Español,”* Aqui, começará um novo desafio em fazê-la entender (por escrito) que dadas as circunstâncias já não nos importaria a quantidade exata de alunos, ainda que, para haver formação de grupos binacionais nas tarefas online, é melhor ter um número mais ou menos equivalente. Também temos outro fator, Laura quer participar de qualquer forma da pesquisa, e agora o papel que ela ocupa institucionalmente é o de professora de Literatura Medieval e coordenadora de um projeto anterior, por isso sua sugestão. Nós tentamos ver com ela se era possível com outro professor ou outra disciplina de Letras que dialogasse com a disciplina de Alice, quando usamos de MPD, em forma de pergunta, para não ser descorteses com o empenho de Laura, não era questão de dispensá-la, mas de não comprometer o projeto, então: *“ Y no hay ninguna asignatura de Letras cuyos alumnos podrían participar de la experiencia? ”* Dorotea também insiste: *“Não precisa ser em tua matéria, pode ser na matéria de outro professor de Letras. Será que ninguém se interessa?”* (30/08/2015).

Porém Laura queria estar, ela quer a sua participação, por isso ela nem responde a essa pergunta neste momento (Diário de campo pesq, 31/08/2015)

Minha orientadora preocupada escreve a Laura:

“Bem, agora temos de fazer com o que dá, porque a Greici precisa dos dados”. Aqui de novo temos a apelação à tese da Greici. Por outro lado, eu tento agradecer e não desmerecer o esforço de Laura, busco atenuar e aproveito para solicitar a entrega de dados dos alunos interessados, atenuando, também, com uma oração condicional “si te interessa”, para não impor minha vontade, mas fazer certa pressão:

“te agradezco mucho que algún alumno pueda participar, la propuesta es la misma, que lean y discutan algunos textos y materiales. Si te interesa, me envías los datos de tus alumnos en la misma planilla del word que te envié anteriormente.” (Greici 30/08).

Entretanto, essa condicional “si te interessa” foi interpretado por Laura, como um “desaire” da minha parte, do espanhol, desestimar. Por essa razão ela nos escreve, para minha orientadora e a mim, com o intuito de reparar sua imagem (a de Laura) e marcar a sua

identidade institucional (GEE, 2000) “não esqueçam quem sou”: ***“les explico como funciona el tema Seminario:***

1) los profesores presentamos los temas de los Seminarios en febrero - marzo a la Jefa de Depto que dictaremos durante el 1 y/o el segundo semestre

3) Inician las clases en marzo o en agosto: después de dos o tres semanas, el prof. sabe si tiene alumnos

4) Para el seminario que dicté en marzo-junio: si tuve alumnos; ellos tratan de hacer los seminarios en la primera parte del año”

Aqui me pergunto, então por que se ofereceu para participar com um Seminário, se não fosse assim, não teríamos perdido tempo tentando negociar um planejamento com uma disciplina quase impossível, isso é o resultado da leitura superficial e das respostas burocráticas aos nossos e-mails. (Diário de campo pesq, 31/08/2015).

“Cuando Greici escribió por primera vez era alrededor del 29 de mayo, cuando ya estaba todo organizado en la Carrera. Por desgracia, nadie se inscribió en el segundo cuatrimestre. “

Não é bem assim, porque Laura já vinha propondo um projeto de elaboração de materiais didáticos para fazer conjuntamente com nossa IES, e foi a partir disso que tivemos a ideia de convidá-la a participar, já havia um diálogo em aberto conosco. (Diário de campo pesq, 31/08/2015).

“No es mala voluntad ni desinterés de mi parte. Estoy tratando de conciliar las necesidades de ella con lo que puedo hacer desde mi cátedra”. Defendiendo a sua imagen abalada, ela insiste com sua disciplina de Literatura Medieval, porque ela quer participar e realizar o planejamento, mas partindo da sua disciplina e papel de professora de literatura que é com o que ela mais se identifica. “Mañana invitaré a mis alumnos de Literatura Española medieval para que participen y a los que tomaron el seminario el semestre pasado.”

Em resposta, eu escrevo atenuando a rejeição à disciplina de Literatura Medieval e solicitando a tarefa já pedida (a das leituras para compartilhar com Alice) também atenuando com o verbo em condicional ***“de tu parte, podrías subir...”***:

“Gracias Laura, sería interesante para aquellos que ya cursaron el seminario el semestre pasado, caso ellos quieran participar, de tu parte, podrías subir al menos dos lecturas que usaste en dicho seminario el semestre pasado” E justifico com uma MD como ***“talvez, se for possível”***: ***“[...] para que los alumnos de Alice tengan algo para estudiar de la IES argentina, te parece bien?”*** E

agradeço como forma de colocá-la na obrigação para salvar sua imagem abalada: “Te agradezco mucho tu empeño.”

Ela muito amável me responde mostrando solidariedade simbólica e empatia, colocando-se no meu lugar com uma MPD: *“Se lo importante que es para vos, Greici, esta etapa de tu carrera, estoy segura de que todo irá muy bien, siempre cuesta al principio.”* Mas volta a insistir com a Literatura Medieval:

“Querés que les diga a los chicos de Medieval también? ¿Cuántos alumnos constituyen una buena muestra?” Aqui vemos uma diferença entre a cultura acadêmica brasileira e a argentina: Laura preocupa-se com a representatividade do tamanho da amostra. Esse tipo de preocupação com a quantidade é muito comum no “mundo hispânico”, mesmo em investigações qualitativas de Ciências Sociais e de Letras” (me dei conta disso durante o estágio do PSDE e intercambiando materiais com colegas uruguaios e argentinos), é como se imperasse uma concepção pós-positivista de pesquisa tradicional. (CRESWELL, 2010, p. 29). Na nossa IES essas preocupações numéricas e deterministas não são determinantes para as pesquisas de natureza qualitativa, ou pelo menos, não são a regra. Como resposta a sua insistência uso uma repetição indireta: *“Los que haya Laura,”* e de MPD, sem tentar impor, mas reiterando a minha opinião: *“creo más interesante a los del semestre pasado”*. Uso uma MD, por estar cansada da sua instência e para tirar essa responsabilidade em cima de mim: *“consultaré a Alice si le interesa el grupo de literatura, pensé en el seminario por tener más que ver la temática”*, (Greici 31/08/2015). Laura, por fim concorda comigo: *“efectivamente los estudiantes del Seminario son los ideales, cariños.”*

Quadro 13- Unidade Temática: Sem disciplina, sem professora colaboradora

Participantes	Papel social	Comportamentos sociais	Interações	Participação

Laura	PA	Dá a notícia de que não tem seminário para intercambiar, mas quer marcar sua presença no Projeto. Identifica-se como professora de Literatura Espanhola Medieval e nesse papel gostaria de participar.	<p><i>“Quería contarles que no se inscribió ningún alumno para cursar el Seminario[...]</i></p> <p><i>“tengo alumnos de primer año a quienes puedo ofrecerles participar; están cursando Literatura española I (Medieval), que no se relaciona con la Español,”</i></p> <p><i>“No es mala voluntad ni desinterés de mi parte. [...]</i>”</p>	<p>Inicia a conversação, começa a participar de um fato.</p> <p>Defende a sua própria imagem.</p> <p>Marca território, quer ficar no Projeto apesar das circunstâncias.</p>
Dorotea	Orientadora	Faz a mediação para resolver o conflito e achar uma solução exequível: uma disciplina compatível com a da Alice, no	<p><i>“Não precisa ser em tua matéria, pode ser na matéria de outro professor de Letras. Será que ninguém se interessa?”</i></p> <p><i>“Bem, agora temos de fazer</i></p>	Ativa, defende os interesses do Projeto e da pesquisa de doutorado.
		começo, e ao final, qualquer coisa.	<i>com o que dá, porque a Greici precisa dos dados”.</i>	
Greici	Doutoranda	Defende o seu Projeto. É um pouco firme com Laura. Termina aceitando o que tem em mãos no	<i>“te agradezco mucho que algún alumno pueda participar, la propuesta es la misma, [...]</i> ”	Ativa e cansa da insistência de Laura.

		momento.	<p>“Los que haya Laura, [...]”</p> <p>“pensé en el seminario por tener más que ver la temática[...]”,</p>
<p>A identidade institucional de professora de Literatura Hispânica Medieval, comprometida com as regras de funcionamento de sua universidade, é negociada.</p>			

Fonte: Elaborado pela autora.

❖ **Unidade Temática: Mudanças, grandes esperanças e mais trabalho.**

Diário de campo pesquisadora, 31 de agosto de 2015:

“Laura me escreve apresentando as duas alunas que já haviam cursado o Seminário de Espanhol no semestre anterior. Eu, então, diante do novo quadro escrevo somente para Alice e minha orientadora”. (Diário de campo pesq, 31/08/2015).

Greici escreveu dia 31 de agosto de 2015:

Hola Alice como puedes ver mucho ha cambiado, porque Laura nos avisa anoche que no tiene alumnos inscriptos, me ofrece hacer algo con esas dos alumnas, que cursaron su seminario el semestre anterior, además me dice que tiene ahora una disciplina de literatura hispánica medieval, te interesa hacer algo con esos???

Como quieras, yo lo que necesito es de gente que interactue con tus alumnso y hagan lo que propones , Laura ya envió dos textos para subir y su programa, (te los voy a enviar) así dejó la cosa, y Dorotea y yo hemos intentado arreglar otra cooperacion pero ya iniciado el semestre, como te lo podrás imaginar, resulta imposible. Para el año que viene espero tener más suerte, pero ahora necesito "qualificar". Te imaginás los nervios en que quedé. Seguís con esas dos chicas? Me das esa mano amiga? Besos

Alice (PB) 1 de septiembre de 2015:

Hola, Greici.

Ni sé que decirte de todo esto. El sábado yo había quedado de conectarme con Laura via skype pero no se apareció. A partir de ahí empecé a preocuparme, sin embargo, cuando vi el mail que te envió se me vino el alma a los pies. Me puse en tu lugar y pensé en cómo estarías y en cómo quedaría tu trabajo.

Pero quedate tranquila que vamos adelante... Lo que me proponés de hacer algo con la asignatura de literatura hispánica medieval me parece un poco complicado. Si este semestre tuviese una asignatura de literatura todavía, pero no es el caso. Pienso que se puede seguir como estamos, aprovechando esas alumnas sugeridas por Laura para realizar las dos actividades. Lo que te pido es apenas unos días para que pueda leer los textos y pensar en qué hacer y cómo evaluar contando con el número desperejo de alumnos que interaccionan. Podrías esperar hasta el jueves para que pueda organizarme dentro de esta nueva situación? Besos,

Alice

Greici responde dia 1 de setembro de 2015:

Hola Alice,

*Claro, excelente, que bueno poder contar contigo. Vos tomate unos días para eso, mientras tanto les envío a los dos chicas sus contactos y facebook. Las agrego al grupo.
besitos seguimos hablando*

Greici escreveu a Alice sua orientadora dia 1 de setembro de 2015:

Queridas,

A diretora do instituto em que eu trabalhei no verão, se ofereceu para participar no grupo do facebook uma turma do professorado de português ou do espanhol como eu quiser. Interessa a vocês estender essa experiência com alunos do Uruguai? No desespero em que estamos eu sondei com ela se gostariam caso eu precisasse participar da minha pesquisa, já que como ficou a situação, este semestre será um teste. Não é uma universidade, porque no Uruguai as licenciaturas são terciárias, ainda!

*Mas se é pelo intercambio e por ter uma comunidade colaborativa... já que a Laura nos deixou só duas alunas (que aliás ainda não me enviaram nada), o que acham? **Eu vejo uma turma que está estudando ensino de LE, temas mais afim com o da Alice .** **Consulta vocês: serve?***

beijos

Greici escreveu a todas inclusive a Paula(PU) [agora já no e-mail para ser apresentada à proposta e aos demais membros do grupo] e a outra professora argentina de outra IES; que nem sequer nos respondeu e enviou a carta de anuência, **e-mail do dia 3 de setembro de 2015:**

Estimadas todas,

Les escribo con el motivo de presentarlas y de aclararles mi propuesta de investigación, espero sea una linda experiencia para todos. Esto funcionará caso

en este semestre estén dictando alguna asignatura cuyo programa esté relacionado con reflexión didáctica sobre enseñanza de lengua extranjera. De ser así, necesitaré que me envíen su programa de contenidos de la misma. De no serlo, es posible que me indiquen otra docente que esté a cargo de alguna disciplina didáctica de lenguas extranjera, preferentemente ELE (español lengua extranjera). El trabajo consiste en lo siguiente:

He abierto un grupo cerrado del facebook, luego le cambiaré el nombre:

<https://www.facebook.com/groups/515239441984805/>

Necesito que agreguen a sus alumnos a dicho grupo, y que ustedes también participen** subiendo al menos dos lecturas (textos teóricos que estén estudiando con sus alumnos) y propongan para cada una actividad (foro, comentarios, debate) para que no solo los estudiantes de ustedes pero los estudiantes de las otras dos docentes tengan que leerlos y discutirlos, habiendo interacción entre ellos). Además **también les pido que armen un chat de discusión de todo, al menos uno.

*La ventaja del facebook es que es gratuito y no cuesta nada a nadie, los alumnos y nosotras lo sabemos manejar, o sea, tampoco nos dará problemas técnicos. El chat y los comentarios se guarda solo, hay cómo leerlos después, no hay que coordinar horarios ni cambiar nuestra rutina de trabajo. Pero sí cumple la idea de acercarnos, y conocer qué se estudia en los profesorados de los países vecinos, y **quizás construir algo juntos, en términos de conocimiento, de romper barreras de tiempo y espacio.***

Estoy a las órdenes para cualquier consulta.

mi orientadora: [correio eletrônico da mesma](en copia) Abrazo

Greici

Diário de campo pesquisadora 04 de setembro de 2015:

<p>Minha orientadora convida a outra professora de uma universidade argentina que [Esse e-mail nunca foi respondido (Diário de campo 15/12/2015)].</p> <p>visitara a IES brasileira em função de outro projeto. A a mesma tinha agradecido confirmando um diálogo aberto, e que lhe parecia boa a proposta. “Espero las indicaciones y gracias por invitarnos” respondeu, sem mais curta e breve. Não achei muito firme a resposta. A certeza que eu tinha era que os professores que participassem deveriam ter um perfil de tomar iniciativas para eu ter material para observar sobre uma possível colaboração. Mesmo assim, eu redigi uma nova carta de anuência e enviei um e-mail formal agradecendo a sua aceitação e com os devidos detalhamentos do projeto. E já na primeira comunicação com o grupo de e-mail a coloquei em cópia. (Diário de campo pesq, 04/09/2015).</p>

Alice (PB) escreveu dia 4 de setembro de 2015:

Hola, Greici,

Creo que ahora, con dos opciones (Uru/Arg), la cosa podrá funcionar. Si las dos aceptan, podríamos hacer un trabajo entre las 3 instituciones.

***semana que viene mi grupo no tendrá clase. Participarán de un ciclo de formación, así que retomamos las tareas dentro de 15 días.
Para nosotras es bueno, podemos aprovechar ese tiempo para ver quien participa y cuales lecturas/tareas haremos.***

No necesitás pedirme perdón por nada. Esto es un aprendizaje para mi también. Quedate tranquila, vas a ver que todo va a funcionar.

Bs y buen final de semana!

Diário de campo pesquisadora dia 06 de setembro de 2016

Laura (PA) me escreve um e-mail com a relação de alunos da sua disciplina de Literatura Espanhola Medieval, no total são 15 alunos, mais uma aluna do departamento de Letras que esteve na IES brasileira de intercâmbio. Laura me dizia no e-mail que essa aluna me poderia ajudar como tutora. A professora argentina se despede com um **“abrazo y avisen en qué puedo colaborar”** (Diário de campo pesq, 06.09.2016)

Análise:

Foi necessário continuar com o projeto apesar das novas condições. Comecei a me comunicar com as alunas que a professora Laura me indicou, as duas que tinham cursado o Seminário, e elas rapidamente me passaram seus dados e ingressaram no grupo Disciplina Internacional. Uma delas estava um pouco sem saber o que fazer e me perguntou no bate-papo quem e como deveria fazer as tarefas. Então lhe expliquei que as professoras Alice e Laura lhe iriam dando os comandos. No mais, Laura, no mesmo dia de tanta sequência de e-mail nos dias 30/08 e 31/08/2015, nos avisa sobre o real panorama do seu trabalho na IES argentina, nos envia o programa do Seminário do quadrimestre anterior, e a sugestão de duas leituras. Há que lembrar que nós (minha orientadora e eu) sempre pedimos ao menos dois textos para discussões em conjunto e um bate-papo, levando isso à risca, Laura me envia dois textos. Os textos anexados eram: um de título “Errores en el español en los extranjeros”, que tratava de tipos de erros e métodos de correção, sempre sob um enfoque cognitivista. O

segundo, “La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores”, tratava do ensino de línguas e formação docente no contexto europeu. Ela os enviou para mim, e não para Alice, sem comentários ou sugestões sobre por que trabalhariam esses dois textos. Eu digo a Alice que enviaria por e-mail, mas termino subindo na nossa pasta comum do google drive (que eu mesma tinha criado com a finalidade de ter tudo organizado ali para consultas de todas). Acabei não lembrando Alice de olhar a pasta. Ao final, com os nervos à flor da pele por ficar sem outra disciplina para compartilhar, a nossa organização ficava prejudicada naquele momento.

Por outro lado, Dorotea e eu buscávamos mais parceiros para o caso de que acontecesse alguma coisa e perdêssemos também essas duas alunas. Era um um pouco difícil a essa altura do ano, como eu explico a Alice, com a intenção com EP: “[...] *como te lo podrás imaginar, resulta imposible. Para el año que viene espero tener más suerte, pero ahora necesito "qualificar". Te imaginás los nervios en que quedé.*

Seguís con esas dos chicas? Me das esa mano amiga? Besos”. Ou seja, uso de solidariedade simbólica e apelação ao nosso companherismo, a empatia sobre o fato de ser doutoranda e colocando-me nesse papel: “*ahora necesito "qualificar"*. Também já nos conhecíamos pessoalmente.

Alice comenta: “*El sábado yo había quedado de conectarme con Laura via skype pero no se apareció.*” Pelo seu discurso, se vê a falta de compromisso mútuo, Laura não tinha disciplina e se esquivava. Quanto à possibilidade de intercambiar com a disciplina de Literatura Hispânica Medieval, veio a resposta de Alice em uma MPD “*Lo que me proponés de hacer algo con la asignatura de literatura hispánica medieval me parece un poco complicado. Si este semestre tuviese una asignatura de literatura todavía,*” e termina com uma atenuação ao usar o verbo no condicional: “*Podrías esperar hasta el jueves para que pueda organizarme dentro de esta nueva situación? Besos,*” (Alice, 01/09/2015).

Ainda assim, salta à vista como Laura insiste com a turma de Literatura Medieval, me envia os nomes e e-mails de seus alunos, mesmo eu já tendo dito que não era o ideal. De fato, parece-nos que ser a identidade social de professora de literatura que motivava mais Laura (PA) em participar, e também era o que ela tinha no momento para poder participar, ela queria estar presente no Projeto. (Diário de campo pesq. 03/09/2015).

Enquanto Alice se organizava, eu sugiro convidar minha conhecida e antiga diretora e professora de Espanhol língua estrangeira em Montevideu, uso uma EP com a pessoa “nós estamos desesperadas”. *“Interessa a vocês estender essa experiência com alunos do Uruguai? No desespero em que estamos eu sondei com ela se gostariam”*

Minha orientadora, por outra via, como comentado no diário de campo do dia 04/09/2015, convidou outra professora, queríamos mais uma IES participando, pois nosso desejo era, naquele momento, regionalizar com o Ensino Superior. Ao não contar com formação docente nesse nível de ensino, o Uruguai se torna um parceiro mais difícil de estabelecer uma reciprocidade. Entretanto, apesar das boas relações públicas acadêmicas entre minha orientadora e os possíveis parceiros, essa professora argentina consultada também afirmou que sim e, mesmo assim, nunca me devolveu a carta de anuência ou se pronunciou. Mais uma vez, me chama a atenção a formalidade das relações do meio acadêmico, de respostas protocolares, sem pensar ou refletir com calma, parece ser de uma solidariedade simbólica para propostas que talvez nem possam vir a sair do papel.

Logo depois, tendo a aprovação da minha orientadora para convidar a Paula (PU) para este projeto piloto, aproveito e escrevo um e-mail para todas apresentando-as e volto a reafirmar o que desejo que aconteça durante o intercâmbio. Talvez pela repetição exaustiva dos objetivos da pesquisa para as professoras participantes e cansada de perdermos tempo, desta vez meus atos de fala se denotam mais imperativos, pouco atenuados, e sim fazem crer um dever: *“Necesito que agreguen a sus alumnos a dicho grupo, y que ustedes también participen subiendo al menos dos lecturas (textos teóricos que estén estudiando con sus alumnos) y propongan para cada una actividad (foro, comentarios, debate) para que no solo los estudiantes de ustedes pero los estudiantes de las otras dos docentes tengan que leerlos y discutirlos, habiendo interacción entre ellos). Además también les pido que armen un chat de discusión de todo, al menos uno.”* Poderia ser que assim, escrevendo de forma mais imperativa, fosse mais claro. Laura, ao me enviar o e-mail com os nomes dos alunos, se mostra mais solícita *“abrazo y avisen en qué puedo colaborar”*.

Quadro 14 - Unidade Temática: Mudanças, grandes esperanças e mais trabalho.

Participantes	Papel social	Comportamentos sociais	Interações	Participação
Laura	PA	Identifica-se como professora de Literatura Espanhola Medieval e nesse papel gostaria de participar. Insiste até enviando e-mail com a lista de alunos. Envia dois textos que pouco se relacionam com as sugestões de Alice.	Não as analisamos, apenas citei o diário de campo.	Quer ficar no Projeto com o professor de Literatura Medieval.
Dorotea	Orientadora	Faz a mediação para conseguir novos parceiros e garantir a pesquisa na etapa de projeto piloto. Ao final suas tentativas foram mal-sucedidas.	Não as analisamos, apenas citei o diário de campo	Ativa, defende os interesses do Projeto e da pesquisa de doutorado.
Greici	Doutoranda	Defende o seu Projeto. É um pouco firme com as novas condições, sendo muito impertativa.	<i>“Mas se é pelo intercambio e por ter uma comunidade colaborativa... já que a Laura nos deixou só duas alunas”</i> <i>“Necesito que agreguen a sus alumnos a dicho grupo, y que ustedes también participen subiendo al menos dos lecturas (textos teóricos que estén estudiando con sus alumnos) y propongan”</i>	Ativa e cansa da insistência de Laura.

Alice	PB	Mostra-se solidária com a nova situação. E também otimista. Confirma a sua liderança.	<p><i>“Creo que ahora, con dos opciones (Uru/Arg), la cosa podrá funcionar.</i></p> <p><i>semana que viene mi grupo no tendrá clase.</i></p> <p><i>Para nosotras es bueno, podemos aprovechar ese tiempo para ver quien participa y cuales lecturas/tareas haremos.</i></p> <p><i>Esto es un aprendizaje para mi también. Quedate tranquila, vas a ver que todo va a funcionar.</i></p>	Ativa.
-------	----	---	---	--------

Nervos à flor da pele. Confirma-se a liderança de Alice, devido à debilidade da imagem de Laura.

Fonte: elaborado pela autora.

❖ **Unidade Temática: O intercâmbio era para reunir as turmas online ou era para aprender em conjunto?**

Greici escreveu a Alice(PB) dia 6 de setembro de 2015:

Alice, decime qué te parece?

Em outro e-mail Greici responde a Laura (PA) no mesmo dia 06 de setembro de 2015:

Muchas gracias, lo veré con Alice qué tal, pues son temas muy distintos literatura y laboratorio de lenguas, lo veremos y te decimos algo. De primero, tu ayuda sería entrar al grupo de estudios que ya te enviamos invitación. Caso no te haya llegado avisame.

besos

Laura responde no mesmo dia

reenviame los datos del grupo de estudio, grac, bs, Laura.

Diario de campo pesq. (07/09/2015):

“Eu não respondi imediatamente porque esperava a resposta da Alice. (Diário de campo pesq, 07.09.2015

Laura escreveu dia 7 de setembro de 2015:

esos son los chicos que pude convocar, serán profes de Letras algun dia.

Análise:

Apresentemente, Laura não gosta da negativa quanto à participação com sua turma de Literatura Medieval tampouco do lembrete para que ela entrasse no grupo do Facebook. Na verdade, a rejeição a sua ideia de juntar as turmas com os alunos de Literatura Medieval, da minha parte, foi com atenuação, usando MRI, resposta indireta e evasiva **“lo veremos y te decimos algo.”** E completo: **“De primero, tu ayuda sería entrar al grupo de estudios que ya te enviamos invitación.** Caso no te haya llegado avisame.Besos”. Esse marcador discursivo de enumeração, “de primero”, ou seja, em primeiro lugar, o mais importante é que você entre no grupo. Na primeira resposta Laura, se concentrou nesse comando: *“reenviame los datos del grupo de estudio, grac, bs, Laura.”* Bem, ninguém chama ao grupo fechado de grupo de estudos, mas para ela essa denominação seria mais familiar, daí uso essa denominação como ajuda para que Laura entendesse a finalidade do ambiente virtual escolhido. No dia seguinte, a resposta que ela envia não é tão cordial e, em conformidade com o resultado negativo à sua sugestão de trabalhar com a turma de Literatura Medieval, ela usa de ironia para defender a sua face e me por em meu lugar, o papel social de estudante doutoranda: ***“esos son los chicos que pude convocar, serán profes de Letras algun dia”***.

Quadro 15- Unidade Temática: O intercâmbio era para reunir as turmas online ou era para aprender em conjunto?

Participantes	Papel social	Comportamentos sociais	Interações	Participação
Laura	PA	<p>Identifica-se como professora de Literatura Espanhola Medieval ainda e nesse papel gostaria de participar. Insiste até enviando e-mail com a lista de alunos.</p> <p>Responde com ironia. Ela entende seu papel social acima na hierarquia , talvez assim desenhada para ela:</p> <p><i>Laura Dorotea</i></p> <p><i>Alice</i></p> <p><i>Greici</i></p>	<p>“esos son los chicos que pude convocar, serán profes de Letras algun día”.</p>	<p>Quer ficar no Projeto como professora de Literatura Medieval, apesar de ter que aceitar uma desordem hierárquica.</p>
Greici	Doutoranda	<p>Como tem que reiterar pedidos de entrar ao grupo do Facebook, é mais imperativa, isso incomoda as relações hierárquicas entendidas pelas sua “parceira”.</p>	<p>“ De primero, tu ayuda sería entrar al grupo de estudios que ya te enviamos invitación.”</p>	<p>Ativa e cansa da insistência de Laura.</p>
<p>Se usássemos a turma de Literatura Medieval que não diálogava com a disciplina de Seminário de Alice, somente estaríamos reunindo pessoas <i>online</i>. A negociação da identidade institucional continua.</p>				

Fonte: Elaborado pela autora

- ❖ **Unidade Temática: É preciso saber usar as ferramentas e os meios virtuais, mas também saber participar da cultura *online*.**

Greici responde a Laura no ato, mas focando no Facebook:

A ver, ffixate si te chegou alguna invitación. [sobre o grupo fechado do Facebook]

Abrazo

Laura responde:

donde me fijo? no uso Facebook

Greici responde:

Hola Laura, la propuesta es por el facebook así que para participar todos tendrán que usarlo, al menos para ver el grupo e interactuar por el él. Ya tienes perfil y usuario porque te he encontrado y te pedí amistad, entrá a la página de facebook, y ingresa, que verás mis invitaciones. De no verlas me avisas.

abrazo

Laura responde:

y la clave?

Greici responde:

Y la clave para ingresar es tuya. si no la recuerdas, pon olvidaste tu contraseña

Enquanto isso Alice me responde no mesmo dia 7 de setembro de 2015.

*Hola, Greici,
me parece que la asignatura no tiene relación con la asignatura de Laboratorio. Esta es una preparación para la práctica docente y la de Laura es Literatura Medieval. Me parecen que **no dialogan entre sí.***

*Besos,
Alice*

Greici passa a decisao de Alice a Laura logo:

optamos por dejar solo las dos alumnas del laboratorio, pues las lecturas dialogan más entre sí. De acuerdo?

abrazo

Greici escreveu dia 17 de setembro de 2015:

Chicas,

*He abierto una carpeta compartido en google drive, allí encuentran los archivos para empezar: **el programa de contenidos de cada docente debe figurar en al carpeta para que puedan planificarse;***

Los formularios de diario de campo que al empezar el trabajo, cada una va rellenar.

Y la tabla con listado de alumnos, ya me lo han pasado, pero por si lo necesitan ahí se encuentra.

Alice, tenés una cuenta gmail para que puedas ver el contenido?

Muchas gracias

Saludos

Paula (PU) respondeu no mesmo dia:

¡Perfecto!

Así quedamos en contacto.

Un gusto conocerlas por este medio. Paula

E Laura también responde a todas:

*estoy saliendo para Portugal en horas, **abriré los archivos al llegar.***

***Veo que hay una colega nueva: Encantada, Paula,** yo trabajo en la Univ de Argentina, y vos?*

Carinos, Laura

Greici escreveu no mesmo dia 17 de setembro de 2015:

Muy bien, chicas, ahora sale el proyecto, presentándolas mejor: Laura es la docente de la IES argentina,

Alice de la IES Brasileña

Paula del Instituto de formación uruguayo Dorotea es mi orientadora.

Todas trabajamos con la formación docente en ELE, sean todas bienvenidas a mi humilde proyecto, sencillo, pero muy importante para mí.

Cualquier duda a las órdenes, y empecemos. abrazos y buen viaje a Laura.

Análise:

Laura mostra o seu ponto fraco com a tecnologia, quando me pergunta como faz para entrar no Facebook com uma MD, de dúvida *“donde me fijo? no uso Facebook”* Laura (07/09/2015), logo depois da desfeita com sua turma de Literatura Medieval. Eu retomo a ideia do projeto por esse ambiente virtual: *“[...] la propuesta es por el facebook así que para participar todos tendrán que usarlo, al menos para ver el grupo e interactuar por el él. Ya tienes perfil y usuario porque te he encontrado y te pedí amistad, entrá”*.

Mostro ainda mais aproximação, ao usar formas verbais no modo imperativo do voseo riopratense: *entrá, fijate si te llegó*, entre outras. Como se não me importasse sua distância hierárquica marcada ou não me dei conta no momento (Diário de campo, 30/09/2015).

Outra vez, de modo bem direto, Laura volta a se manifestar, sem atenuação e com uso da repetição: *y la clave? (Laura)* “*Y la clave para ingresar es tuya. si no la recuerdas, pon olvidaste tu contraseña*”. (Greici). Por fim, ela entra. Nos primeiros dias, ela interage como se fosse aluna, respondendo aos comentários. Um exemplo dessa interação consta nos apêndices. Mais adiante, ela entende o que deve fazer.

Nessa parte, eu assumo a liderança do grupo, elaboro os recursos, delibero as tarefas e dou as explicações. “He abierto una carpeta compartido en google drive, allí encuentran los archivos para empezar: **el programa de contenidos de cada docente debe figurar en al carpeta para que puedan planificarse; Los formularios de diario de campo que al empezar el trabajo, cada una va rellenar.**” (Greici, 17/09/2015).

Alice e Paula não têm dificuldades com o Facebook e com o drive, já Laura demora mais. Quanto a seu diário de campo, eu tive que enviá-lo por mail para que ela o preenchesse. É como se ela soubesse usar a tecnologia, mas não os recursos de colaboração. De volta ao seu papel social passivo, ela volta também aos e-mails protocolares: “*estoy saliendo para Portugal en horas, abriré los archivos al llegar.*”

No entanto, no Facebook, salta aos olhos, a manifestação de Laura cumprimentando a todas:

“*Veo que hay una colega nueva: Encantada, Paula, yo trabajo en la Univ Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, y vos?*” Aqui vemos, mais uma vez, emergir o que Gee (2000) chama de identidades institucionais. Entre as demais, Laura é a primeira aqui em demarcar seu pertencimento a uma IES. Em resposta, eu uso da repetição da intenção de Laura, e aproveito para apresentar a todas com a instituição a que pertencem:

“**Muy bien, chicas, ahora sale el proyecto**, presentándolas mejor: Laura es la docente de la IES argentina,

Alice de la IES brasileña

Paula de Instituto de

*formación uruguayo Dorotea
es mi orientadora.*

Logo depois faço uma atenuação, demonstrando o ponto em comum que todas temos: *somos docentes e formadoras de Espanhol como língua adicional*, ou seja, tento construir uma identidade por afinidade (GEE, 2000). Além de falar do meu projeto colocando-me em uma esfera inferior na hierarquia a elas com ironia, porque o seu significado simples já se torna complexo:

“Todas trabajamos con la formación docente en ELE, sean todas bienvenidas a mi humilde proyecto, sencillo, pero muy importante para mí.”

Quadro 14- Unidade Temática: É preciso saber usar as ferramentas e os meios virtuais, mas também saber participar da cultura online.

Participantes	Papel social	Comportamentos sociais	Interações	Participação
Laura	PA	Desconhece as redes sociais. Mas procura mostrar interesse ao solicitar ajuda. Mais uma vez, marca a sua identidade institucional.	“y la clave? <i>“estoy saliendo para Portugal en horas, abriré los archivos al llegar.</i> Veo que hay una colega nueva: Encantada, Paula, yo trabajo en la Univ de Argentina, y vos?”	Ativa. Solicita ajuda.

Greici	Doutoranda	<p>Evidencia falta de paciência. É muita coisa para explicar, a orientadora cobra trabalho. Eu cobro das parceiras, e o Projeto se transforma em algo desgastante.</p> <p>Eu assumo a liderança.</p>	<p><i>“Hola Laura, la propuesta es por el facebook así que para participar todos tendrán que usarlo, al menos para ver el grupo e interactuar por el él.”</i></p> <p><i>“optamos por dejar solo las dos alumnas del laboratorio, pues las lecturas dialogan más entre sí. De acuerdo?”</i></p> <p><i>“Chicas,</i></p>	Ativa e sem paciência.
			<p><i>He abierto una carpeta compartido en google drive, allí encuentran los archivos para empezar [...]”</i></p> <p><i>“Muy bien, chicas, ahora sale el proyecto, presentándolas mejor: [...]”</i></p>	
Paula	PU	Acaba de ingressar ao grupo. Mostra cordialidade e aceitação do grupo.	<i>“¡Perfecto! Así quedamos en contacto. Un gusto conocerlas por este medio.”</i>	Protocolar.
Alice	PB	Não aceita a negociação de Laura com a disciplina de Literatura.	<i>“[...]Esta es una preparación para la práctica docente y la de Laura es Literatura Medieval. Me parecen que no dialogan entre sí.”</i>	Ativa, e sem paciência também.

Participar da cultura *online* requer saber usar as ferramentas e para que. Vai além do uso protocolar, é ser cooperativo e colaborativo. As identidades institucionais são fortes.

Fonte: Elaborado pela autora.

❖ **Unidade Temática: Quem dá a última palavra para negociar e entrar em acordo com as atividades?**³⁵

Alice (PB) escreveu dia 24 de setembro de 2015:

Estimadas compañeras,

¿Cómo están? Entro en contacto para ver qué es lo que piensan a respecto de las actividades que haremos en conjunto. Inicialmente, habíamos pensado en compartir textos para discusión entre los grupos. ¿Seguimos con esa idea o creen que sería posible pensar en otras opciones, considerando el tiempo -que tenemos por adelante?.

Un saludo a todas, Alice

Paula (PU) respondeu 25 de setembro de 2015:

Buenos días a todas:

Muchas gracias por tu correo, Alice.

Yo estoy pensando preparar algo este fin de semana de alguna de las áreas que más me motivan. Propondría lectura teórica y, a partir de ahí, pedir opiniones o comentarios relacionados con ese disparador.

Como no sé qué texto o tema será el que seleccione, no puedo comentarles cómo será la consigna para abordarlo, no sé si un cuestionario, un debate o un trabajo en pequeños grupos.

Greici: ¿hay un plazo o un orden para subir las propuestas?

Aguardo sus respuestas. Paula

³⁵ Por ser longa esta Unidade Temática, vamos proceder à análise a cada grupo de conversações, a fim de facilitar a leitura e o acompanhamento das reflexões.

Greici respondeu no mesmo dia:

Hola chicas,

*Para mí no hay plazo, pero necesito de datos, o sea, que haya tareas hechas por estudiantes, hasta noviembre, ustedes pueden gestionar libremente las consignas. Pero creo que ponerles un plazo límite para que los alumnos las contesten puede ser una buena idea, y recuerden que pueden plantear que comenten los textos individualmente o en grupos, dividir los textos en partes y que los trabajen en grupo o parejas que pueden ser de nacionalidades mezcladas si prefieren (recuerden que tenemos dos chicas de argentina y que hay que integrarlas a los demás grupos) , que no se copien y peguen los comentarios es un cuidado siempre interesante a la hora de plantear una tarea ustedes lo saben. Y además de que escriban en forma de comentarios pueden hacerlos en forma de power point, video, etc, **ustedes lo deciden**. Y después de que se haya concretado la primera tarea, pensaremos la posibilidad de un chat.*

No se olviden de los diarios para llenar en la carpeta del google drive. Bueno, hasta acá voy, no quiero meterme en el trabajo de uds, porque se pierde el rol de observadora que ocupó, dale? Si necesitan alguna sugerencia o tienen otra inquietud estoy a las órdenes.

a empezar se ha dicho

besos a todas

Análise:

Alice toma a iniciativa, mais uma vez, para continuar com as negociações sobre o planejamento. Talvez a entrada de Paula a tenha animado outra vez. Ela tenta não impor a sua opinião e deixar que as colegas opinem sobre o que podem fazer juntas, por isso usa de MPD, e EP, “nós pensamos” “seguimos”:

“Entro en contacto para ver qué es lo que piensan a respecto de las actividades que haremos en conjunto. Inicialmente, habíamos pensado en compartir textos para discusión entre los grupos. ¿Seguimos con esa idea o creen que sería posible pensar en otras opciones”, Alice (24/09)

Paula responde no dia seguinte, mostrando que tem disponibilidade para esse trabalho até o fim de semana, e que pode e sabe planejar sozinha, não usa o “nós”, mas sim o

“eu” até mesmo no MPD, não impõe sua opinião, mas continua usando a primeira pessoa “yo propondía”

“Yo estoy pensando preparar algo este fin de semana de alguna de las áreas que más me motivan. Propondría lectura teórica y, a partir de ahí, pedir opiniones o comentarios relacionados con ese disparador. Como no sé qué texto o tema será el que seleccione, no puedo comentarles cómo será la consigna para abordarlo, no sé si un cuestionario, un debate o un trabajo en pequeños grupos.”

Ela também ocupa seu comportamento social de periferia. Para ela, o centro do projeto é a pesquisadora, usa a repetição sobre o assunto “tempo” levantado por Alice, mas com a preocupação de forma impessoal “hay un plazo”, supostamente, se referia a ela mesma, já que teria que pensar em um texto no fim de semana.

“Greici: ¿hay un plazo o un orden para subir las propuestas? (Paula, 25/09/2015)

Eu continuo sem paciência, e querendo dirigir o grupo para que ele mostre trabalho, e porque tenho a pressão da minha orientadora por trás. Dou muitas ordens, e ocupo o lugar de doutoranda que precisa de uma tese, o que demarca outra vez o “Projeto da Greici” e não das professoras participantes.

“Para mí no hay plazo, pero necesito de datos, o sea, que haya tareas hechas por estudiantes, hasta noviembre, ustedes pueden gestionar libremente las consignas.”

Mas me contradigo ao usar MPD, “Pero creo...” “no se olviden de ...” de certa forma direcionando o que as professoras deveriam discutir entre elas:

“Pero creo que ponerles un plazo límite para que los alumnos las contesten puede ser una buena idea,”

Sou contraditória, neste momento não ironica, simplesmente saio do comportamento social que eu tinha planejado, pois estava sob pressão. (Diário de campo pesq. 30/09/2015).

Bueno, hasta acá voy, no quiero meterme en el trabajo de uds, porque se pierde el rol de observadora que ocupo, dale? Si necesitan alguna sugerencia o tienen otra inquietud estoy a las órdenes. Ou seja, “*hasta acá voy*” significa aqui é o meu limite, mais não posso dizer, e termino com um ato de fala com intencionalidade motivacional: “**a empezar se ha dicho**”. O que pretendia aqui era incentivá-las a tomar iniciativas e começar um planejamento de fato.

Alice escreveu dia 27 de setembro de 2015:

Compañeras,
Colaborando en la reflexión de lo qué hacer, les dejo una propuesta TAREA

1) **Pienso que podríamos** definir la lectura de un texto teórico que trate de la interacción (del punto de vista Vigotskiano) y el aprendizaje de lenguas extranjeras. **Podríamos** hacerlo relacionando ese tema con, por ejemplo, a. el desarrollo de alguna de las destrezas lingüísticas (comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral) o,

b. el papel de la interacción alumno/alumno; c. el papel de la interacción alumno/profesor;

d. el papel de la interacción entre alumno y las TICs.

El texto debería ser acompañado de ejercicios de reflexión vinculados con la práctica docente (teoría y práctica relacionadas). (...) Alice

Paula respondeu dia 28 setembro:

Muchas gracias Alice:

Estoy de acuerdo con tus sugerencias. Lo que no me queda claro es si cada una de **nosotras proponemos** un tema con una evaluación, o elegimos entre todas el material, tema y tipo de evaluación.

Paula

Alice escreveu dia 28 de setembro de 2015:

Hola compañeras,

la idea es que **podamos escogerlo en conjunto** para no perder tiempo con posibles materiales que no se adapten a **nuestros** grupos. Laura, **buen congreso y descanso!**

Saludos Alice

Paula escreveu dia 29 de setembro de 2015:

Estimadas.

Estoy de acuerdo con la selección de los temas y la forma de evaluar, así como con las fechas propuestas por Alice. **De todas formas** pongo a consideración unos materiales sobre desarrollo de destrezas en el aula ELE, que, **creo que se alinea** con lo propuesto.

Si les parece podríamos dar inicio al sitio y no demorarnos más. Por mi parte les aviso que, entre el 5 y el 13 de octubre estaré de viaje con escaso acceso a Internet.

Cariños

Paula

[não anexou nenhum arquivo]

Greici escreveu dia 29 de setembro:

Empecemos esta semana, animen a sus estudiantes! Buen trabajo a todas nosotras. Greici

Paula escreveu no mesmo dia:

*¡Genial!!!! Alice: Tú subís el material y luego apoyo con el mío. ¿Estamos todas de acuerdo con las fechas fijadas para los plazos?
Paula*

Alice escreveu dia 29 de setembro de 2015:

Bárbaro, Paula. Hoy llego a casa tarde de la noche. Hasta mañana los cuelgo. Saludos!

Análise:

Devido ao fato de que a proposta de Paula prometida para o fim de semana não ter surgido, Alice toma a iniciativa de retomar o assunto. Então, começa a negociação de uma tarefa que se inseria dentro da teoria trabalhada na sua aula, mesmo usando recursos de mitigação para não parecer muito impositiva, quando diz “*Pienso que podríamos*” e usa MPD “[...]Podríamos hacerlo”. Agora Alice volta a se posicionar no centro das interações deixando as demais na periferia, ou seja, Alice assume protagonismo por conhecer a pesquisadora e representar a IES brasileira. Talvez ela entenda que seja o seu dever colocar em prática esse projeto. Por outro lado, as demais participantes, continuam evidenciando não entender o propósito do trabalho em comum. (WENGER, 2001).

Paula (PU) responde a Alice (PB) com uma MPD “estoy de acuerdo...” e outra pseudoinclusiva, tentando chamar a atenção de todas, como um pedido de ajuda para a compreensão das atividades, isto é, demonstra dúvida em relação à proposta “[...]Lo que no me queda claro es si cada una de *nosotras proponemos un tema con una evaluación.*” Neste caso, poderia ter sido útil uma reunião por Skype para agilizar o entendimento da proposta e a execução dos trabalhos concretamente.

Alice responde com mitigação pseudoinclusiva: “[...] *la idea es que podamos escogerlo en conjunto,* tentando chamar suas colegas a participar, inclusive, Laura (PA), que está em silêncio, desejando-lhe “*buen congreso.*” O comportamento social de Laura (PA)

volta a ser passivo, de pouca frequência.

Nesta sequência, as professoras participantes tentam negociar os textos que farão parte de uma sequência de atividades para os alunos no grupo do Facebook. Paula diz estar de acordo com a proposta de Alice quando menciona usando de MPD “ [...] *De todas formas pongo a consideración unos materiales sobre desarrollo de destrezas en el aula ELE, que, creo que se alinea con lo propuesto.*” Usa conectores distanciadores do espanhol “de todas formas”, ou seja, está de acordo com Alice, mas Paula quer acrescentar algo seu, para marcar sua participação e sua identidade institucional, o de a coordenadora do Espanhol para estrangeiros do seu instituto uruguaio. Não obstante, não podemos deduzir se foi por distração ou porque ia enviar o material depois que Paula não anexa nada do que seriam seus textos, também não subiu o material no grupo ou na pasta compartilhada do drive. Apesar de responder com uma valoração positiva: “*¡Genial!!!! Alice: Tú subís el material y luego apoyo con el mío.*”, tivemos aqui uma preocupação com a sua própria face (a de Paula), mas a sua contribuição no planejamento, de fato, não acontece.

Os textos encontrados na pasta são: Baygorria (2013) sobre a correção do erro e o feedback, compartilhado por Alice (PB) dia 30/09/2015, outro de Santamaría e Araneda (2008) sobre espaços interativos de comunicação e a construção de identidades, e, por último, o de Ruescas (2010) sobre a interação, consciência e desenvolvimento da autonomia na aula, todos na língua espanhola e subidos por Alice (PB). (*Diário de campo pesq. 01/10/2015*).

Esta sequência teve uma boa negociação de tarefas e participação, entretanto, não se concretizou o trabalho da professora uruguaia. Faltou a reciprocidade e o trabalho mútuo vistos em Wenger (2001), e sobrou a demarcação identitária por afinidades “eu também sei fazer”. Por outra via, Laura, que estava viajando, parece entender que os textos que tinha me enviado por e-mail de sua disciplina do quadrimestre anterior já eram suficientes, e ainda não compreende que deveria continuar participando esta discussão.

Alice escreveu dia 30 de setembro de 2015:

*Buenas noches compañeras,
Agregué al Google Drive seis archivos. Tres de ellos, los que empiezan con el nombre*

'Seminario', son sugerencias que Laura había hecho anteriormente, es decir, antes de la entrada de Paula al grupo. Los otros tres son sugerencias mías. **Podríamos, a partir de ese material, definir cuál texto adoptaríamos, o sea, el que nos parezca más adecuado para esta experiencia.** Una vez definido el texto, hasta el sábado todas podríamos elaborar las preguntas para conducir la reflexión de nuestros alumnos. Apenas para retomar lo que habíamos acordado, el texto debería ser acompañado de ejercicios de reflexión vinculados con la práctica docente (teoría y práctica relacionadas).

¿Qué les parece?

Saludos y perdón por la demora en subir los textos.

¡Un buen descanso a todas!

Greici escreveu dia 06 de outubro de 2015:

De mi parte, ya he agregado todos los alumnos al grupo, incluso los de Paula. Tenemos 8 alumnos brasileños y 6 entre los argentinos y uruguayos, bien de bien. **Creo que ya es hora de empezar o se pierde el interés de ellos, porque ya me han preguntado qué hacer y cuándo. Qué tal algo para romper el hielo entre ellos? y sin más demora la tarea.**

Vamos , ánimo.

Buena semana de trabajo a todas.

Alice escreveu dia 04 de outubro de 2015:

Buenas noches, compañeras,

espero que hayan tenido un buen final de semana. Como les había comentado en el mail que les mandé el jueves pasado (está abajo de este), subí al google drive 6 textos para que pudiésemos definir cual seria aquel que los alunos deberían leer, reflexionar y discutir com los compañeros (ver propuesta de trabajo - mail del 27 de septiembre). Entretanto, como aún no se ha definido, **resalto** la necesidad de que lo hagamos lo más pronto posible para que podamos proponer las preguntas que resultarán en la actividad de interacción.

Observé que Paula subió a facebook dos textos de sitios de la red. Serían material complementario?

Primeiro eu uso de MRI ao chamar a atenção de forma indireta que o planejamento já demora muito para se evidenciar nas atividades, quando digo: **“Creo que ya es hora de empezar o se pierde el interés de ellos, porque ya me han preguntado qué hacer y cuándo”** ao invés de “vamos começar logo” ou “estão demorando muito”. E proponho de forma atenuada: **“Qué tal algo para romper el hielo entre ellos? y sin más demora la tarea. “**

Alice usa atenuação no começo desse e-mail, que, na verdade, tem a finalidade de chamar a atenção das suas colegas sobre o que escreveu no e-mail anterior” *Como les había comentado*” y sobre los textos “[...])subí al google drive 6 textos *para que pudiésemos definir*”, ou seja, dá a mensagem em forma de lembrança para não impor sua vontade. Entretanto, alerta sobre os prazos, pois pelas questões já pontuadas sobre o calendário acadêmico da sua disciplina *real* do mundo físico estaria indo para a reta final, e ela perderia o controle de que seus alunos fizessem as atividades, pois talvez eles perdessem o interesse uma vez finalizado o semestre e já terem cumprido com os graus exigidos para a provação da matéria. Por isso ela usa de MPD “(...)resalto la *necesidad de que lo hagamos lo más pronto posible*”. E, no final, usa de MD quando pergunta se os materiais postados na linha do tempo do grupo do Facebook por Paula (PU) “[...]serían *material complementario?*”

Observei que no grupo do Facebook, que os materiais de Paula, aos quais Alice faz referência e reclama que não tinham sido planejados, pois ela não sabia para que serviam, se tratava de links a sites de curiosidades sobre o espanhol no mundo, não tinham uma ideia de se alinhar com alguma discussão anterior entre as professoras se tais links serviriam para a sequência de atividades que desejavam propor. A cortesia mostrada aqui por Alice (PB) demonstra que ela não quer ferir a imagem das demais. Seu comportamento social de administradora de conflitos e de quem quer controlar tudo se evidencia neste fragmento. Ela reconhece os textos enviados por Laura de seu Seminário do quadrimestre anterior como possibilidade dentro das escolhas para compartilhar no planejamento. Alice aceita a minha sugestão de começar com um quebra-gelo.

(Diário de campo pesq, 30/10/2015).

Alice escreveu dia 8 de outubro de 2015:

Compañeras,

Mañana por la mañana pienso enviarles un mail a mis alumnos con las orientaciones que siguen abajo.

ACTIVIDAD I

Plazo de realización: 12 a 26 de octubre. Entra al grupo de Facebook “Disciplina internacional Brasil/Argentina/Uruguay” y responde a las preguntas que se han compartido.

Comparte tus impresiones/opiniones/experiencias definiendo claramente a qué pregunta haces referencia. Intercambia tus opiniones con tus compañeros, especialmente los de Argentina y Uruguay.

ACTIVIDAD 2

Plazo de realización: 26 de octubre a 2 de noviembre

Lee el texto “La corrección del error y el feedback en la clase de lengua extranjera. Un análisis desde los estudios de la afectividad.” de autoría de Stella Maris Baygorria

Análise:

Alice (PB) tenta com esse “[...] **pienso en enviarles...**” não impor sua vontade, mas, sim, compartilhar a sua decisão final com suas colegas, porque já esperou todo o tempo que podia.

No entanto, segundo minhas observações do contexto virtual, Alice, tomou a decisão sobre as tarefas, mas não as postou na linha do tempo do grupo do Facebook, por não receber uma resposta efetiva. Será que para ela uma resposta legítima seria a minha? A da pesquisadora? “O projeto da Greici, com o qual estou cooperando” (Diário de campo, pesq.28/10/2015).

Por outra parte, houve, sim, respostas das suas colegas, professoras parceiras:

Laura escreveu dia 21 de outubro de 2015:

Hola, chicas:

*he leído lo que antecede y **es muy buena** la propuesta de trabajo. Este semestre, como les habia comentado, dicto Literatura española I (Medieval). Propuse que xxx y xxxx colaboraran ya que hicieron conmigo en el 1º cuatrimestre el Seminario de Introduccion a la Investigacion con temas semejantes a los propuestos. **¿Cómo ayudo y que hago, entonces? Cariños***

Nesta conversação, Laura (PA) continua com seu comportamento social de quem está à margem do objeto em discussão. Ela tenta recuperar uma posição nas negociações das atividades, e manter a sua identidade institucional de professora de Literatura Medieval Hispânica. De todas formas, ela protege a sua face ao se mostrar “**Como ayudo y que hago, entonces? Carinos**”.

Laura somente chega a outro nível de compreensão ao final desta etapa quando nos pede subir um power point com perguntas de autoavaliação aos estudantes. Antes disso, ela interage no grupo fazendo comentários, quer dizer, fazendo a mesma tarefa dos alunos. Essa mudança só foi possível depois de uma reunião que tivemos quando ela veio à IES brasileira para outras atividades e nós agendamos um encontro para tirar as dúvidas e explicar melhor o projeto. Nossa conversa durou quase uma hora, e a partir daí ela começou a entender a proposta e a se engajar com os instrumentos que sabia usar, neste caso um power point, sendo que arquivos anexos são possíveis de adicionar à linha do tempo, mas não constituem interações mais usadas na rede social, onde as postagens são mais curtas, diretas e muitas vezes com imagens. (Diário de campo, pesq. 11/2015).

Paula escreveu dia 21 de outubro:

Hola Alice. Espero que estés bien. Te paso más abajo mi propuesta de trabajo. La idea es que cada alumno busque y lea información que les apoye en sus opiniones a este respecto. La consigna es que cada alumno publique al menos tres entradas. La primera planteando su postura, otra apoyando el comentario de un compañero, pero sustentándolo con un marco teórico propio y un último paso difiriendo de la opinión de otro. Este último caso es opcional.

Si estás de acuerdo, lo subo y etiqueto a los alumnos de Brasil.

Cariños.

Paula

TRABAJO PARA EL GRUPO DE FB

Pensemos que este grupo es un foro para discutir sobre un tema yacente en la enseñanza de segundas lenguas.

El objetivo principal de esta propuesta es que, mediante la realización de un debate en este mismo foro, cada participante reflexione sobre si es posible que los adultos aprendamos a hablar una lengua extranjera sin que hayamos estudiado de manera explícita la gramática de la misma. Chomsky argumentaba que sí era posible. Según el autor, lo que nos permitía aprender una lengua era el contacto rico y variado con hablantes de ese idioma. [negrito usado por ella, esta propuesta se encontra na íntegra no apêndice]

Paula (PU) atenua ao iniciar a mensagem direcionada a Alice “*Espero que estés bien*” e depois propõe usando uma oração condicional “*Si estás de acuerdo, lo subo y etiqueto a los alumnos de Brasil. Cariños*”.

Alice e Laura, que são os seus pares para a negociação, não respondem, e, por conseguinte, ela (Paula) pergunta para mim o que eu achava da atividade. Para não desmerecer nenhuma ideia, eu disse que estava bem, mas que deveria ver a opinião de Alice, que era quem mais estava preocupada em (Diário de campo pesq. 30/10/2015).

Quadro 15- Unidade Temática: quem dá a última palavra para negociar e entrar em acordo com as atividades

Participantes	Papel social	Comportamentos sociais	Interações	Participação
Laura	PA	Uma vez mais, marca a sua identidade institucional. <i>Tem outros compromissos, agora em Congressos. Volta das respostas protocolares.</i>	<i>“he leído lo que antecede y es muy buena la propuesta de trabajo. Este semestre, como les habia comentado, dicto Literatura española I (Medieval).. ¿Cómo ayudo y que hago, entonces? Cariños</i>	Ativa. Responde de forma protocolar, mas já mostra que quer ajudar em algo, mesmo sem ter uma disciplina para fazer o Intercambio

Greici	Doutoranda	Sou contraditória, ao mesmo tempo que digo não quero me meter e guiar as atividades de cada uma, dou muitas ordens, e não paro de solicitar tarefas.	<p><i>“Empecemos esta semana, animen a sus estudiantes! Buen trabajo a todas nosotras “Greici</i></p> <p><i>“Para mí no hay plazo, pero necesito de datos, o sea, que haya tareas hechas por estudiantes”</i></p> <p><i>“No se olviden de los diarios para llenar en la carpeta del google drive. Bueno, hasta acá voy, no quiero meterme en el trabajo de uds”</i></p>	Ativa e sem paciência.
Paula	PU	Mostra acordo às propostas de Alice, mas não cumpre de enviar os seus textos para apoiar a colega. Quando o faz, considera só a opinião da doutoranda.	<p><i>¡Genial!!!! Alice: Tú subís el material y luego apoyo con el mío. ¿Estamos todas de acuerdo con las fechas fijadas para los plazos? Estoy de acuerdo con la selección de los temas y la forma de evaluar, así como con las fechas propuestas por Alice. De todas formas pongo a consideración unos materiales sobre desarrollo de destrezas en el aula ELE, que, creo que se alinea con lo propuesto. Si les parece podríamos dar inicio al sitio y no demorarnos más.</i></p>	Aceita, di que sim, mas não reconhece a Alice como voz legítima.
Alice	PB	Continua negociando. Mostra impaciência, devido aos tempos acadêmicos br-	<p><i>“Podríamos, a partir de ese material, definir cuál texto adoptaríamos, o sea,</i></p>	Ativa, e sem paciência também. Não reconhece como

		asileiros.	<p><i>el que nos parezca más adecuado para esta experiencia. Una vez definido el texto, hasta el sábado todas podríamos elaborar las preguntas para conducir la reflexión de nuestros alumnos. Apenas para retomar lo que habíamos acordado, el texto debería ser acompañado de ejercicios de reflexión</i></p> <p><i>¿Qué les parece?</i></p> <p><i>Saludos y perdón por la demora en subir los textos.</i></p>	legítima a voz de Paula, pois ela concorda, mas Alice não sobe a sequência ao grupo.
<p>Para o planejamento acontecer, precisa-se legitimar a voz do outro colega professor. A última palavra é a da doutoranda, que não queria se envolver, mas assume o papel central.</p>				

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.3 Bem Longe do Combinado, Longe de Desenhar uma Sequência de Atividades

❖ **Unidade Temática: Pressupostos teóricos diferentes, as diferenças culturais acadêmicas vão além da estrutura e dos tempos.**

Paula escreveu dia 20 de outubro de 2015:

Perdón que te moleste con esto, pero estoy un poco confundida.

Mi idea es poner esto en el grupo para generar un debate. Para eso, los alumnos tendrán que leer para sostener sus opiniones.

¿Qué te parece?

TRABAJO PARA EL GRUPO DE FB

Pensemos que este grupo es un foro para discutir sobre un tema yacente en la enseñanza de segundas lenguas.

El objetivo principal de esta propuesta es que, mediante la realización de un debate en este mismo foro, cada participante reflexione sobre si es posible que los adultos aprendamos a

hablar una lengua extranjera sin que hayamos estudiado de manera explícita la gramática de la misma. Chomsky argumentaba que sí era posible... [a proposta do e-mail visto na unidade temática anterior]

Greici respondeu no mesmo dia:

Hola, Paula, a mí me parece bien no te olvides de etiquetar quién debe hacerla, si todos que quede claro que es para todos, y el límite de fecha. .Y dónde sacan las lecturas, los buscan ellos en la red?, recuerdales de poner la referencia para que se eduquen en ello

Yo te diría que lo envíes a Alice, a ver si le parece acorde con los que ellos también trabajan, [...]

Alice escreve dia 21 de outubro:

*Hola, Paula
estoy en clase y los chicos están trabajando en los comentarios del facebook. Leí junto con ellos lo que subiste al grupo y lo propuesto **ahora se aleja un poco de lo que habíamos acordado** inicialmente, por lo menos en términos teóricos. **Entonces, pensé que el texto que estaba reservado para que leyesen en la segunda etapa de la actividad (eso iba a ser para más adelante, después del 26 de octubre) y que tenía relación con las preguntas iniciales, lo olvidamos** y nos quedamos centrados en Chomsky y Canale. **Me parece mejor.**
Copio en este texto a las compañeras para que todas acompañen la tarea y cualquier cosa volvemos a conversar. Besos, Alice*

Como podemos ver nos e-mails acima, Paula (PU) primeiro pede a minha avaliação para postar uma atividade, usa de atenuação “***Perdón que te moleste con esto, pero estoy un poco confundida.***” E depois uma MPD, como se ainda não estivesse segura ou decidida sobre a sua tarefa “***Mi idea es poner esto en el grupo ¿Qué te parece?***”

Depois, tomou sua decisão e subiu a atividade sem o aval das demais colegas, especialmente Alice, que estava mais envolvida com o planejamento em comum, como eu a tinha aconselhado. Ao invés disso, ela deu atenção ao meu ato de fala: “ ***a mí me parece bien***”

E logo mais respondi para ela *“no te olvides de etiquetar quién debe hacerla, si todos que quede claro que es para todos, y el límite de fecha. .Y dónde sacan las lecturas, los buscan ellos en la red?, recuerdales de poner la referencia para que se eduquen en ello”*. Na linha do tempo do grupo de Facebook, ela (Paula) postou essa atividade de “debate” sobre Chomsky, levando em consideração todos os meus conselhos desse primeiro parágrafo, e não deu atenção ao restante do e-mail, pois senão ela teria enviado para Alice a fim de pedir a opinião da sua parceira. A questão que salta aos olhos dessa interação é que os referenciais teóricos são diferentes em cada cultura acadêmica do mundo físico que neste caso afetou as negociações e continuidade da disciplina virtual. Na pasta do drive, encontram-se textos compartilhados por Alice, de questões sobre ensino de línguas adicionais desde uma perspectiva sociointeracional. Essa discrepância mudou o rumo das atividades do nosso grupo do Facebook, apesar de ser interessante notar que uma aluna brasileira comentou a tarefa, no dia 02 de novembro de 2015, acrescentando o link com o texto: “Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera (LE) de Marta Baralo”. (Diário de campo pesq. 10/11/2015).

Para Paula havia a expectativa de que “Se espera que los alumnos comiencen a participar.” (Diário de campo, Paula (PU), 28/11/2015).

No entanto, Alice usa de MRI ao escrever: “[...]y lo propuesto **ahora se aleja un poco de lo que habíamos acordado inicialmente, por lo menos en términos teóricos**”, ou seja, “se aleja un poco” é uma estratégia para não dizer “não é o planejado” buscando reparar a imagem de Paula (PU), “[...] **lo olvidamos y nos quedamos centrados en Chomsky y Canale. Me parece mejor**. E finaliza com muita cortesia, mas que denota certo desânimo “[...] **cualquier cosa volvemos a conversar.**” Segundo Alice, o mais chamativo foi a diferença de abordagem teórica entre as universidades, o aluno brasileiro de Letras não está acostumado a refletir sobre Chomsky relacionando-o ao ensino de línguas.

E depois dessa confusão, ao final desta etapa, somente houve uma atividade que foi um “quebra-gelo” proposto por Alice (PB) a partir da qual os estudantes tiveram que responder a uma série de perguntas sobre a aprendizagem de línguas desde a perspectiva do aluno, baseando-se em suas próprias experiências. Em muitos casos, terminou havendo muitas respostas de sim ou não. No entanto, essa foi a única oportunidade na qual os estudantes trabalharam e expuseram um pouco de suas identidades online. (Diário de campo pesq. 30/10/2015). Percebemos que nesta etapa também houve escassa participação autossustentável dos alunos.

Segundo Alice (PB), “Como los alumnos brasileños no participaban, durante la clase, los

llevé a una sala de informática de la universidad para que respondiesen las cuestiones propuestas. La única recomendación dada fue la de que elaborasen sus respuestas en formato de texto y no de tópicos. El mismo día que hicieron lo que había sido propuesto inicialmente, la colega Paula (PU) hizo una nueva propuesta de actividad. Aproveché la clase para reconfigurar lo inicialmente propuesto. Para esta semana, quedó acordado con los alumnos que ellos harían la reflexión propuesta por Paula, basándose en textos/argumentos de Chomsky y Canale. Los alumnos están cumpliendo las actividades más lentamente de lo esperado. En nuestra IES brasileña, los teóricos propuestos son estudiados al inicio de la formación, o sea, durante el primer semestre. A Chomsky lo ven asociado a la adquisición del lenguaje y no relacionado a lenguas extranjeras. A Canale en la primera asignatura: Espanhol I - Língua e Aprendizagem. Como la asignatura de Laboratório es de final de curso, para facilitar la interacción, les traje un texto relacionado a la discusión y les pedí que buscaran otras fuentes. Observé que hoy, tres alumnos ya agregaron comentarios al grupo.” (Diário de campo, Alice (PB), 02/11/2015).

Quadro 18 - Unidade Temática: Pressupostos teóricos diferentes, as diferenças culturais acadêmicas vão além da estrutura e dos tempos.

Participantes	Papel social	Comportamentos sociais	Interações	Participação
Paula	PU	Esquece o combinado anteriormente com Alice,. Mostra que sua referência é a pesquisadora.	<i>“Perdón que te moleste con esto, pero estoy un poco confundida. Mi idea es poner esto en el grupo para generar un debate.”</i>	Ativa. Mas, não revisa o combinado.
Greici	Doutoranda	É intermediária dos planejamentos, nem Alice nem Paula legitimam seus acordos se eu não dou a palavra que está bem.	<i>“Paula, a mí me parece bien no te olvides de etiquetar quién debe hacerla, [...] Yo te diría que lo envíes a Alice, a ver si le parece acorde con los que ellos también trabajan, [...]”</i>	Ativa e sem paciência.

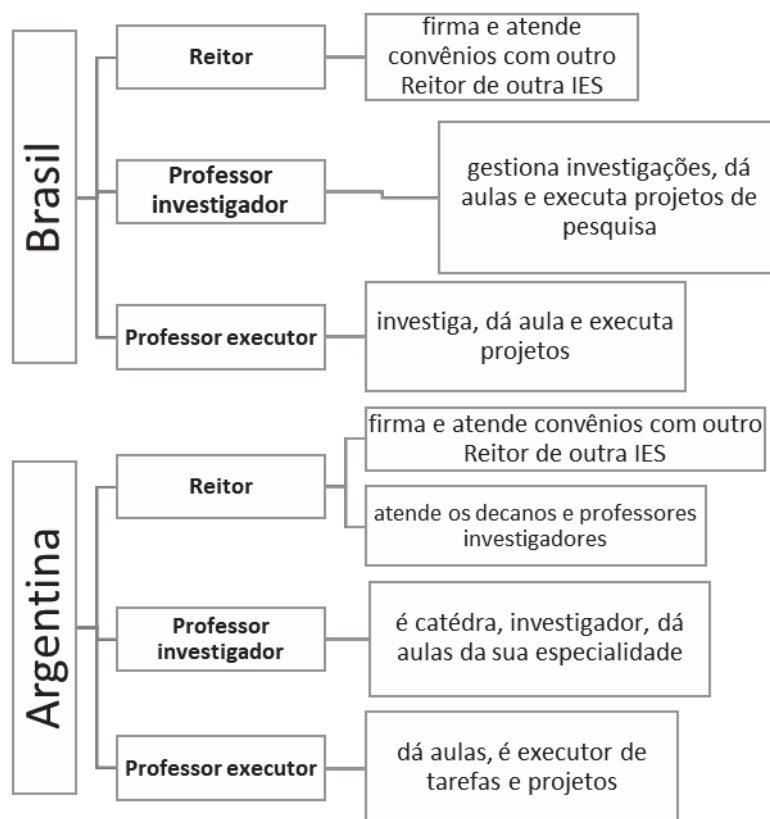
Alice	PB	<p>Continua negociando. Apesar de que anteriormente Paula e Laura lhe disseram que estavam de acordo com suas propostas, não as coloca em prática.</p> <p>Muda o seu planejamento em razão do equívoco de Paula.</p>	<p><i>estoy en clase y los chicos están trabajando en los comentarios del facebook. Leí junto con ellos lo que subiste al grupo y lo propuesto ahora se aleja un poco de lo que habíamos acordado inicialmente, por lo menos en términos teóricos. [...]</i></p> <p><i>Copio en este texto a las compañeras para que todas acompañen la tarea y cualquier cosa volvemos a conversar.</i></p>	<p>Ativa, e sem paciência também. Não reconhece como legítima a voz de Paula, pois ela concorda, mas Alice não sobe a sequência ao grupo.</p>
<p>Depois da escrita protocolar, surge um mal-entendido pela leitura focada no conteúdo que responde diretamente ao perguntado no e-mail anterior. Resultado da nova parceria: a publicação de tarefas sem comum acordo e a ausência de publicação de tarefas consentidas nos e-mails.</p>				

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao finalizar esta primeira etapa, vimos que, na prática, somente tivemos uma atividade para que os alunos a fizessem, e dita atividade era, na verdade, um *quebra gelo*. A ideia era que eles pudessem compartilhar experiências globais, isto é, o que tinham vivenciado como aprendizes de língua adicional. Por fim, não foram compartilhados textos para leitura e reflexão em conjunto, devido à falta de diálogo fluido entre as professoras participantes, do tempo e prazos da disciplina brasileira, que era a única que acontecia no mundo físico.

As identidades institucionais se evidenciaram fortemente, Laura (PA) se vê no mesmo nível que Dorotea (minha orientadora), o de professora pesquisadora, catedrática. Há três níveis de hierarquia institucional, no que diz respeito a convênios de cooperação. Esses níveis hierárquicos também existem no Brasil, mas, no nosso caso, há mais flexibilidade e variedade de papéis sociais, o que pode ser visualizado na figura abaixo:

Figura 13- As possíveis hierarquias acadêmicas brasileiras e argentinas



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da sua etnografia sobre os dados.

Quando eu lhe envio mensagens com lembretes sobre o trabalho o programa da disciplina, a lista de alunos, entrar no Facebook, ela se sente com a imagem atacada por uma estudante. Mas não desistia de participar e insistia com a disciplina de Literatura Espanhola Medieval, que era a disciplina que ela tinha naquele momento.

“esos son los chicos que pude convocar, serán profes de Letras algun dia.” (Laura)

Tanto Alice como eu fomos perdendo a paciência, saltam aos olhos as respostas protocolares, o sim, de que todas concordam com as propostas de Alice, de uma forma passiva. Isso, todavia, não a convence. Talvez ela quisesse o meu aval também, já que em vários e-mails pergunta:

“¿Qué les parece?”

Saludos y perdón por la demora en subir los textos.”

“Para que podamos hacerlo, de mi parte necesitaría saber cuáles son los contenidos con los que trabajas en tu asignatura.”

“Yo ya envié algunas ideas, así como las temáticas trabajadas en clase pero no puedo tomar ninguna decisión sin saber qué se trabaja en IES argentina” “[...] Digo todo esto sin saber si lo que propongo se coaduna con lo

que Greice tenía en mente en su proyecto” (Alice)

Alice tenta colaborar, enquanto as demais só **cooperam**, se entendemos **colaborar como opinar, compartilhar, agir conjuntamente, agregar conteúdo e ser ator**.

Quando as professoras respondem brevemente que sim, sem discutir os textos ou sugerir outros, ou atividades com esse texto, podemos dizer que houve planejamento, todavia bem escasso como resultado de negociação, se entendermos a aceção de **negociar como discutir para chegar a um acordo**. Aqui não houve um acordo sequer, houve consentimentos:

*“Estoy de acuerdo con la selección de los temas y la forma de evaluar, así como con las fechas propuestas por Alice.”
(Paula)*

“he leído lo que antecede y es muy buena la propuesta de trabajo.”(Laura).

Portanto, podemos afirmar que, para emergir de fato, uma comunidade de prática, faltou mais repertório coisificado para compartilhar e estudo conjunto. Apesar de que houve, de certa forma, aprendizagem social entre as professoras. Por exemplo, Laura, quando compreende a proposta, toma a iniciativa de fazer um power point e me envia para subir ao texto, depois Alice lhe explica que um power point não é o mais adequado para a linha do tempo do Facebook, então ela me envia em um documento do word o conteúdo.

Digo “de certa forma” porque poderia ter havido mais aprendizagem social, considerando que entre as três professoras havia níveis diferentes de letramento digital e de entendimento de como se engajar com as TICs na mentalidade 2.0. Se houvéssemos tido mais negociação, no sentido pleno da palavra, uma teria aprendido muito com a outra. Enfim, ainda falta a negociação de atividades concebendo a Web como 2.0.

4.1.4 A 2ª Etapa – O Ambiente Virtual É o Experimentando Moodle de um Início Promissor À Mesmice de Sempre

❖ **Unidade Temática: Mudamos de equipe e começamos do zero.**

Nesta etapa, tentamos corrigir os erros da etapa anterior, partindo da premissa de que é errando que se aprende. Primeiramente, escolhemos para o lado argentino, Verônica, uma professora especialista em TICs, que nos designou sua orientanda de mestrado, Cecília, professora adjunta na disciplina, que interagiria com Alice. Cecília também é conhecedora do assunto. As mesmas, desde os primeiros contatos, quiseram participar da pesquisa. Inclusive

Cecília achava que poderia ser uma oportunidade para melhorar seu português. Elas passaram a integrar o grupo em 2016, e elas foram indicadas por Laura (PA) ao avaliar a 1ª. etapa do projeto, no fim do ano 2015.

Laura escreveu a Dorotea dia 25 de janeiro de 2015:

[outros assuntos] Tema 2: será bueno tener mas tiempo para ayudar a Greici. Durante esta primera etapa, existieron varios problemas:

- **tiempos:** *en mayo 2015 estaba ya por finalizar el Seminario en el que estaban mis alumnos que podrían haber participado de la experiencia*
- *en el segundo semestre **no tenia alumnos** para su experiencia, en el que dicto Literatura medieval, nadie esta interesado en hacer Español Lengua Extranjera*
- *se necesitaba entender la experiencia en si y la tarea de todos los involucrados*

[...]Seria muy positivo que Verônica participara en el marco del Departamento de Letras; la experiencia de Greici es aprender y enseñar una lengua, en este caso, ELE, eso es propio del Depto de Letras.

*Depto de Portugués: puedo intentar pensar en alguna colega que sea responsable y quiera trabajar en la disciplina internacional. **No es fácil encontrar recursos humanos, sean profesores y alumnos, que se comprometan a trabajar como exige la experiencia planteada por Greici; entender la importancia y la dinamica de la actividad, disponibilidad de tiempo, elaborar y compaginar la planificación** en grupo, a la distancia y con distintas miradas, hacer el seguimiento, re-planificar cuando se hace el monitoreo, evaluar, volver a elaborar... En fin, trataremos de hacer lo mejor posible para beneficiar su labor.*

Sigamos en contacto! Abrazo.

Entretanto, muito antes, quando necessitávamos de uma parceria, minha orientadora já havia contatado Verônica, que visitara a IES brasileira.

Dorotea escreve a Verônica em cópia a Greici no dia 10 de setembro de 2015:

Estimada Verônica,

*sigue el mensaje de Greici que ella había enviado también a Laura. **Lo que pensamos es algo muy simple: crear una comunidad de práctica en la que los estudiantes se conozcan, interactuen, compartan materiales, contenidos, en la que trabajen de forma colaborativa.***

Mi esperanza es que te agrades de la propuesta. (ya hemos descubierto que es muy difícil crear una comunidad de práctica internacional Emoji, pero aún creemos en la idea.)

Cariños, Dorotea y Greici (en copia)

A partir da sugestão de Laura e desse contato, fizemos a primeira correção que foi marcar reuniões periódicas por Skype³⁶³⁶ para debater não somente as atividades em si, mas também pauta sobre discussão de o que é uma comunidade de prática, e o que queríamos atingir conjuntamente. (Ata de reunião, 01/07/2016).

E assim começamos o intercâmbio de e-mails. Verônica nos enviou textos sobre TICs e ensino, e eu sobre o Moodle e ferramentas, além de um vídeo de Wenger sobre o que são Comunidades de Prática. Tínhamos a certeza de que daríamos um passo de cada vez: primeiro discutir e acordar um ambiente virtual para usar. Em segundo lugar, decidir sobre as disciplinas e compartilhar os programas, em terceiro lugar, negociar as atividades, quarto, decidir quem postaria o que, e último acompanhar as sequências de atividades e o desenvolvimento dos alunos em relação a elas. Tudo ia muito bem até que surge uma situação embaraçosa que tem relação com a 1ª etapa do projeto piloto. (Diário de Campo, pesq. 13/09/2016)

4.1.5 Retomando os Trabalhos, Surge, Enfim, uma Nova Liderança

❖ **Nova equipe: novos participantes, mas a velha hierarquia.**

Greici escreveu dia 30 de junho de 2016:

Estimados,

Mañana tenemos nuestra primera reunión, que no va a durar más de una hora. Empezaremos a las 10:30 (horario de Brasil) En esta oportunidad yo seré la responsable por redactar el acta, para la próxima lo encargaremos a otro miembro.

Les pido sus direcciones de skype para que los pueda agregar a la conversa. Pauta para el día 01/07/2016:

-presentaciones;

- presentación: ¿qué es una comunidad de práctica?

Aprovecho y les envío un video que presenta el principal pilar de mi investigación<

[anexo vídeo sobre Wenger do you tube]

³⁶ As atas encontram-se no apêndice.

Greici escreveu dia 18 de julio de 2016:

Otro tema pendiente era lo de las lecturas sobre TICs. Envio algo que tengo de un cursillo en el que fui alumna, ese curso estaba destinado a aprender a cómo configurar cursos de lenguas por Moodle, pero quizás haya algo que nos ayude.

buena lectura, aguardo las demás lecturas que tengan que hablen sobre enfoques y formas de trabajo en el medio virtual.

Abrazos

Cecília escreveu dia 19 de julio de 2016:

Hola Greici:

Gracias por las lecturas. Te cuento que nosotros hace ya un tiempo que estamos trabajando con Moodle así que estamos familiarizados con el entorno.

Te envio dos lecturas que las tengo como pilares en la creación de aulas virtuales, sobre todo porque plantea una visión constructivista del diseño tecnológico de aprendizaje.

Cariños

Greici respondeu:

Muchas gracias Cecília. Verônica ambién quedó de enviarnos otras. Si alguien más tiene lecturas para intercambiar siempre nos suma algo a todos.

abrazos

Alice escreveu dia 21 de agosto de 2016:

Gracias, Greici y Cecília, por los materiales enviados. Cuanto al ambiente que podríamos utilizar, estuve averiguando uno llamado Edmodo. Es una plataforma educacional bastante interesante que permite compartir textos, trabajar colaborativamente y publicar materiales en formato de blog. Infelizmente, no es totalmente gratuita y, comparativamente al Moodle, pienso que este último nos traería dos ventajas en relación a Edmodo: a) el hecho de que todos saben usarlo y b) es totalmente gratuito.

Voy a leer los materiales compartidos en esta última rodada y así sepa algo de las asignaturas que impartiré este semestre me comunico.

Saludos a todos!

Verônica escreveu dia 22 de agosto de 2016:

Buenos días: comparto con ustedes una selección de bibliografía sobre Comunidades virtuales, y algunas reflexiones.

Respecto a Moodle, como dijo Cecilia, usamos ese entorno hace tiempo, así es que no será problema usarlo en esta oportunidad.

La bibliografía va en adjunto, las reflexiones las expreso acá:

1. Respecto al entorno virtual: uno de los marcos teóricos más apropiados al estudio de las comunidades virtuales es el que ha dado el Conectivismo, que, si bien no se ha consolidado aun como teoría del aprendizaje, ha dado varios aportes. En relación a ello un evea como es un aula virtual, no es el entorno más apropiado para una comunidad de aprendizaje porque vuelve a cerrar el espacio en el ámbito del aprendizaje formal. Las tendencias bajo esta lógica conectivista sería la asociar distintos escenarios de aprendizaje en los que se incluyen: los EVEA (por ejemplo moodle, como parte del escenario formal) los PLE (como entornos personales) y las redes sociales (como parte de los escenarios sociales).

Pero si, nuestra experiencia va a girar en torno a nosotras como parte de un pequeño grupo de trabajo, podemos usar moodle, aunque dándole una impronta distinta a la más corriente que pueda parecerse a un aula.

2. Es importante diferenciar las categorías de comunidad de prácticas, y comunidad de aprendizaje, y aun más cuando referimos a comunidad virtual. Si nosotros nos vamos a centrar en asuntos que tengan que ver con el aprendizaje y la enseñanza, con sujetos alumnos y sujetos docentes, con contenidos específicos, etc. conviene definirnos como una comunidad virtual de aprendizaje, por que ahí lo que tiene cierto predominio es el aprendizaje.

En cambio, si nuestra discusión, asociación y producción estuviera centrada en una práctica en particular, entonces las lógicas serían distintas, ya no nos configuramos como docentes y alumnos, y el eje está puesto en la participación en la práctica, la cual lleva por efecto al aprendizaje: Las propuestas de Wenger son los fundamentos a lo que ahora planteo. Recuerden que sus aportes no surgieron de contextos escolares sino de contextos de trabajo, con trabajadores, no con alumnos.

Con estos dos puntos aclaro también mi postura respecto a CVP [Comunidade de Prática Virtual] y CVA [Comunidade Virtual de Aprendizagem] y los entornos virtuales.

Cariños a todas.

Análise:

Nesta conversação, fruto da primeira reunião por Skype, ilustramos como chegamos a dar o primeiro passo pretendido: o de negociar o ambiente virtual. E, de fato, o fizemos cada uma apoiando-se em marcos teóricos e /ou experiências. Aqui não vemos tantas estratégias de cortesia como as atenuações ou MRI com finalidades de salvar a face de alguém, e sim abundam MPD, para dar opiniões, mas sem tom imperativo.

“aguardo las demás lecturas que tengan que hablen sobre enfoques y formas de trabajo en el medio virtual. (Greici, 18/07/16)” Uso do subjuntivo que tenham, isto é, como uma opção, mas convidando-as a participar da discussão.

Cecília usa um MPD, demonstrando que para elas minhas leituras enviadas não acrescentam muitas novidades ao dizer:

Te cuento que nosotros hace ya un tiempo que estamos trabajando con Moodle[...]. E me envía as suas leituras:

Te envío dos lecturas que las tengo como pilares en la creación de aulas virtuales, sobre todo porque plantea una visión constructivista del diseño tecnológico de aprendizaje. Cariños (Cecília, 19/07/2016)

Lembremos que Cecília é a orientanda de Verônica, então as identidades institucionais, agora continuam evidentes e marcadas, não por atenuações ou MRI, mas por construções oracionais, sem condicionais, e sim com intenção de mostrar muita convicção e domínio dos assuntos tratados.

“Respecto a Moodle, como dijo Cecilia, usamos ese entorno hace tiempo, así es que no será problema usarlo en esta oportunidad. La bibliografía va en adjunto, las reflexiones las expreso acá:[...].” (Verônica, 22/08/2016)

Já nós, sim, atenuamos com MD, mitigação de dúvida, com condicionais e futuro do pretérito: ***Cuanto al ambiente que podríamos utilizar (Alice)***

“Si alguien más tiene lecturas para intercambiar siempre nos suma algo a todos. (Greici, 19/07/2016)”

Os usos de EP também são diferentes na relação grupo versus grupo, o “nosotros” de Cecília se refere a nós daqui para diferenciar de vocês daí, os verbos conjugados na 1ª pessoa do plural e os pronomes oblíquos nos atos de fala de Alice e meus, são inclusivos, com esse “nós” significando um único grupo.

“Cuanto al ambiente que podríamos utilizar, estuve averiguando uno llamado Edmodo. [...].”(Alice 21/08/2016)

Agora, neste começo da 2ª etapa, se evidencia outro nível de saberes sobre TICs, agora é Alice quem tem que mostrar engajamento e conhecimento sobre o que as demais falam. Mudamos de grupo, mudam as identidades.

Uma última colocação a respeito desse grupo, voltamos a compreender e confirmamos os três níveis de hierarquia institucional naquela cultura acadêmica argentina.

Quadro 16 - Unidade Temática: Nova equipe: novos participantes, mas a velha hierarquia.

Participantes	Papel social	Comportamentos sociais	Interações	Participação
Greici	Doutoranda	É mediadora dos planejamentos, das reuniões.	<i>Si alguien más tiene lecturas para intercambiar siempre nos suma algo a todos.</i> <i>(Greici, 19/07/2016)</i>	Ativa, agenda as reuniões, estabelece as pautas, quer ser mediadora de tudo.
Alice	PB	Busca mostrar que está presente nas discussões e que também entende ou tem vontade de aprender sobre TICs.	<i>“[...]pienso que este último nos traería dos ventajas en relación a Edmodo[...]. Voy a leer los materiales compartidos en esta última rodada</i> <i>(Alice 21/08/2016)</i>	Ativa e atenta às negociações.
Verônica	PA investigadora	Não executa o projeto conosco diretamente, designa a sua orientanda de mestrado. Busca mostrar seu conhecimento sobre o assunto TICS e comunidades.	<i>“Buenos días: comparto con ustedes una selección de bibliografía sobre Comunidades virtuales, y algunas reflexiones.”</i> <i>“Respecto a Moodle, como dijo Cecilia, usamos ese entorno hace tiempo, así es que no será problema usarlo en esta oportunidad.</i> <i>La bibliografía va en adjunto, las reflexiones las expreso acá.”</i>	Ativa e assume a sua liderança ao ser quem mais quer mostrar-se indispensável para o Projeto.

Cecília	PA - Orientanda	Mostra trabalho e atenção, esta supervisionada por sua orientadora.	<i>Te envío dos lecturas que las tengo como pilares en la creación de aulas virtuales, sobre todo porque plantea una visión constructivista del diseño tecnológico de aprendizaje.</i> <i>Cariños (Cecilia, 19/07/2016)</i>	Ativa.
Começamos bem e confirmando nossos conhecimentos sobre a hierarquia aregentina acadêmica.				

Fonte: Elaborado pela autora.

- ❖ **Unidade Temática: quem participou uma vez, quer continuar e interrompe o evento.**

Verônica escreveu dia 16 de agosto de 2016:

*Estimada Greici, cuándo **podríamos tener una breve** y rápida conversación por skype, **nosotras dos?** quiero consultarte algunas dudas. **Nada serio.***
Atte.

Apesar da atenuação: “*Estimada Greici, cuándo **podríamos tener una breve...***” a ideia de conversar a sós com uma EP, “*(...) **nosotras dos?***”, embora não era “**Nada serio.**” Deixou-me um pouco desconfortável e percebi que algo não iria bem, como veremos mais adiante.

Cecília escreveu a Greici dia 13 de setembro de 2016 pelo bate-papo do Facebook:

*Greici te escribo porque **lamentablemente** no voy a poder seguir participando del proyecto. Como ya te había comentado tengo un familiar enfermo y la situación ahora se ha agravado. **Realmente no dispongo del tiempo en este momento. Te pido disculpas y te agradezco tu generosidad. Espero puedas seguir adelante con Verónica. Te envío un saludo cordial.***

Verônica escreveu a Greici dia 14 de setembro de 2016:

Greici: Gracias por tu atención.

*Mi inquietud simplemente pasa por **aclararme en el marco de qué acciones llevamos a cabo este intercambio.** Entiendo, y desde ya **apoyo totalmente**, que nuestros intercambios y **contactos están exclusivamente relacionados con dar lugar a un trabajo de campo que pertenece a tu tesis.** Por favor **corregime si no estoy en lo cierto.** Todo esto lo pregunto **porque la coordinadora, o la profesora que desde la IES argentina trabajó para la vinculación y concreción del proyecto de intercambio, me reclamó su participación.** Yo he entendido que esta relación de trabajo en el marco de tu tesis es el resultado de haber entablado la vinculación entre las dos universidades, **pero que no forma parte de las acciones del proyecto original.***

Si vos tenés alguna explicación extra que yo debiera saber te pido la conversemos.

Te dejo mi saludo.

Análise:

Como vemos, Verônica expõe uma situação complicada. O meu comportamento social esperado aqui é o de saber gerenciar um novo conflito, pois a professora participante da etapa anterior (Laura) reivindica sua participação na minha pesquisa, alegando a preexistência de um acordo de intercâmbio presencial entre nossas universidades (ainda que ela mesma, tenha sugerido a participação de Verônica). No entanto, minha pesquisa de tese se justifica, apenas em parte, pela pré-existência de dito convênio, mas minha tese é independente a qualquer convênio ou acordos institucionais. Além disso, quando ela, Laura (PA), nos enviou seu diário de campo com um e-mail de autoavaliação, ela mesma descrevera que sua participação tinha sido limitada, porque não era fácil entender minha proposta, e seu letramento digital era muito desnivelado em relação aos demais professores. Ela recomendou:

*“[...]Seria muy positivo que Verónica participara en el marco del Departamento de Letras; la experiencia de Greicy es aprender y enseñar una lengua, **en este caso, ELE, eso es propio del Depto de Letras.**”* el departamenton de ELE para seguir. (e-mail Laura PA, 25/01/2015).

Verônica me pede esclarecimentos “ [...] **en el marco de qué acciones llevamos a cabo este intercambio.**” E atenua para não ameaçar a minha face com uma oração condicional “**Si vos tenés alguna explicación extra que yo debiera saber te pido la conversemos.**” Ou seja, uma explicação extra seria algo ainda não comentado ou explicitado.

Aqui se quebrou um pouco a confiança dos membros do grupo em relação a mim, como membro da comunidade de prática virtual, se vê fracassar. Isso teve consequências que mudaram a direção que nosso trabalho estava tomando. Pedi a minha orientadora ajuda para que explicasse a Laura (PA) que se tratava de duas coisas diferentes, minha tese e aquele acordo que já naquele momento (2016) não existia mais. Não obstante, o dano foi irreversível para continuar com o que inicialmente foi proposto.

E o interessante é que podemos ler que alguns dias antes Cecília (PA) me escrevera pelo Facebook que não podia continuar me ajudando, ela usou de muita atenuação, se desculpou demais, a fim de tentar defender a sua face “[...]. *Te pido disculpas y te agradezco tu generosidad. Espero puedas seguir adelante com Veronica.*” Ela nomeia justamente a Verônica, “*seguir adelante com Veronica*, quem já sabia que Laura (PA) tinha reclamado o seu protagonismo, e, por conseguinte, tinha medo de se comprometer com um projeto que poderia lhe causar problemas em suas relações profissionais acadêmicas. Ou seja, ambas estavam desistindo.

Cecília escreveu dia 19 de setembro a Greici por Facebook:

Hola Greici. Estuve hablando con Verónica y para que no se pierda la posibilidad de articulación si querés te ofrezco un espacio de Prácticas que tengo en otra institución de nivel terciario. No es la Universidad, pero se trabaja bien. Si te interesa subo el programa al Google Drive. Cariños. Cecilia

Análise:

Ao continuar tentando reparar o mal-entendido, talvez por um comportamento social de solidariedade a mim, Cecília me convence de que pode continuar, já que é com um Instituto privado onde trabalha em um curso de Professorado de Inglês. Para convencer-me procura valorizá-lo dizendo com uma MRI: “[...] *No es la Universidad pero se trabaja bien.*” Esse “pero” (conjunção adversativa) também tenta me convencer da qualidade do trabalho dessa instituição (que, por ser apenas um instituto, eu poderia pensar que teria menos qualidade), mostrando que em nada se perderia, E me deixa à vontade para decidir, ao mesmo tempo, que Cecilia mostra uma imagen de professora prestativa e sem se esquivar “*Si te interesa subo el programa al Google Drive*”. Esses recursos me fizeram aceitar a ideia. Havia também que considerar as exigências do doutorado, pois deveria continuar minha pesquisa

como fosse possível.

Greici escreveu dia 20 de setembro de 2016:

Estimadas Alice y Cecilia,

Primero quisiera comunicarle a Alice que de ahora en adelante forma parte del trabajo la disciplina Práctica Profesional IV cuyo Plan de curso se encuentra en la carpeta. Creo que Cecilia podrá explicar mejor de qué se trata y pueden ustedes empezar a negociar sobre las lecturas y actividades. En breve les enviaré formulario para llenar con datos que nos interesan para abrir el moodle. Muchas gracias y para cualquier consulta me escriban

Neste e-mail, formalizo a mudança para a professora participante brasileira, pois, a partir de agora, teria que lidar com a disciplina de professores de inglês em questão. De todas formas, busco, através da interação, dar o papel principal a elas, especialmente para Cecilia (PA), dizendo-lhes com um MPD:

“Creo que Cecilia podrá explicar mejor de qué se trata y pueden ustedes empezar a negociar[...]

Então, Alice (PB), sem os comandos de Verônica, volta a ter sua liderança nas negociações. No entanto, apesar das duas professoras (Alice e Cecília) subirem rapidamente os programas das disciplinas e as leituras no Google Drive, tivemos uma questão que complicou um pouco o andamento do projeto. Primeiro, não foi difícil cadastrar os alunos e professores no Experimentando Moodle (quer dizer, saliento que quem administrou o Experimentando Moodle e se encarregou dessas questões foi a equipe técnica da IES brasileira), mas, em segundo lugar, o ingresso dos estrangeiros em cada oportunidade que queriam trabalhar na plataforma era barrada. Isso esfriou as negociações sobre atividades, e Cecília começou a reclamar. (Diário de campo, pesq. 30/09/2016).

Quadro 17- Unidade Temática: Quem participou uma vez, quer continuar e interrompe o evento

Participantes	Papel social	Comportamentos sociais	Interações	Participação
Greici	Doutoranda	É mediadora dos conflitos, mas também pede ajuda a sua orientadora para resolvê-los. Contenta-se com o que resta, e apresenta a nova “equipe”	<i>“Primero quisiera comunicarle a Alice que de ahora en adelante forma parte del trabajo la disciplina Práctica Profesional IV cuyo Plan de curso se encuentra en la carpeta. Creo que Cecilia podrá explicar mejor</i>	Ativa e não pode se distrair com risco de perder os parceiros.
Verônica	PA Investigadora	Verônica me pede explicações sobre o Projeto.	<i>“Mi inquietud simplemente pasa por aclararme en el marco de qué acciones llevamos a cabo este intercambio pregunto porque la coordinadora, o la profesora que desde la IES argentina trabajó para la vinculación y concreción del proyecto de intercambio, me reclamó su participación</i>	Deixa temporariamente o projeto para não se envolver em problemas com Laura.

Cecília	PA - Orientanda	Começa a esquivar-se, desiste do Projeto e depois acerta com verônica de participar com seu Professorado de Inglês em um Instituto Terciário.	<p>“Te pido disculpas y te agradezco tu generosidad. Espero puedas seguir adelante com Veronica.”</p> <p>“ Estuve hablando con Verónica y para que no se pierda la posibilidad de articulación si querés te ofrezco un espacio de Prácticas que tengo en otra institución de nivel terciario. No es la Universidad, pero se trabaja bien</p>	Ativa.
Só nos resta começar do zero na metade do caminho.				

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.6 Perdeu o Encanto: Negociação das Atividades Apesar das Novas Condições

❖ Outra professora investigadora que no fundo não quer deixar de participar

Alice escreveu dia 12 outubro de 2016:

Estimadas compañeras,

*Las dos asignaturas **tienen en común** la observación y el desarrollo de proyectos. **Podríamos intentar** que los dos grupos discutieran sobre lo que han observado y, a partir de la discusión, que pudiesen pensar proyectos de enseñanza. **Eso involucraría lectura, discusión, búsqueda de material, justificación de sus elecciones...** **Es importante decirles** que en mi grupo los alumnos elaboran los proyectos que van a aplicar en 2017/1, en la clase de práctica docente.*

Como no tengo idea de los plazos que tienen ustedes en Mendoza para el desarrollo de las actividades, sugiero que esto se pueda hacer entre el 21/09 y el 16/11. ¿Qué les parece?

*Cuanto a hacer una reunión, de mi parte pienso que **deberíamos tener** la propuesta un poco más concreta para así sentarnos a discutir sobre las lecturas, los encuentros entre los alumnos y qué hacer en cada encuentro. [...] ¿Qué piensan? **Siéntanse a gusto** para sugerir otra propuesta si creen que será más adecuado. Saludos a todas Alice*

Neste e-mail, Alice (PB) usa MPD, compartilha seu planejamento, fazendo com que pareça uma sugestão, com recursos pseudoinclusivos, verbos condicionais sempre conjugados

na 1ª pessoa do plural “nós”.

“Podríamos intentar que los dos grupos discutieran sobre lo que han observado y, a partir de la discusión, que pudiesen pensar proyectos de enseñanza. Eso involucraría lectura, discusión, búsqueda de material,...” y deberíamos tener la propuesta un poco más concreta.” Também fica claro que outro desafio neste projeto de reunir disciplinas e estudantes é a diferença horária em termos de estruturas e cronogramas acadêmicos e a falta de conhecimento que temos entre nós, quando Alice menciona: *“[...] Como no tengo idea de los plazos que tienen ustedes en Mendoza para el desarrollo de las actividades, sugiero que esto se pueda hacer entre el 21/09 y el 16/11.”*

Cecilia respondeu dia 12 de setembro de 2016:

Hola Alice :

Sí lamentablemente queda muy poco tiempo. Hoy me dí cuenta que de esas cuatro clases , los alumnos tendrán tres por encontrarme afectada a otra actividad en una de esas clases.

Veo también que tus alumnos continúan con la práctica en 201 , mientras que los míos ya están en el último año y no vuelven a tener esta materia .

Creo que el trabajo debería ser virtual, y estoy de acuerdo con la primera propuesta de que elaboren un proyecto de enseñanza .

De todas maneras, si se encuentran trabajando en este proyecto, podrían comenzar este año y concluirlo a principios del año que viene. Habría que ver en mi caso en que contexto lo aplicarían . También les pregunto si habría alguna posibilidad de darles un certificado de participación a los alumnos para motivarlos un poquito a esta altura del año.

Saludos Cecilia

PD: Si querés nos seguimos comunicando por este medio hasta poder acordar la reunión virtual .

Verónica (PA) respondeu a todas no mesmo dia:

Cecilia y Alice: buenas noches.

Creo que a pesar de que los grupos llevan procesos y tiempos distintos podemos hallar algo en común sin importar las clases presenciales que quedan por delante.

Considero que la primer propuesta de Alice es la más factible porque si bien los alumnos de Cecilia ya salieron de la escuela han tenido un buen proceso y tiempo de observación entonces podrían compartir problemas prácticos de

distintos niveles.

El primer paso podría ser debatir sobre esos problemas observados, lo cual implica un proceso de identificación y definición de problemas educativos sobre la enseñanza.

El segundo paso podría ser poner en común algunos de ellos en base a las diferencias contextuales y culturales, considerando incluso la intervención de las políticas educativas específicas de cada país

El tercer punto la producción de proyectos de enseñanza que refieran a alguna de las problemáticas debatidas.

Espero aportar a la organización del trabajo de los alumnos. Un abrazo a

todas. Verónica.

Nesta sequência de e-mails, Cecília coloca o problema dos tempos de sua disciplina atual do mundo físico e os tempos dos alunos em relação ao curso. Ela atenua como se tivesse esquecido desse fato. “[...] ***Hoy me dí cuenta que de esas cuatro clases...***” Ela concorda que eles devem trabalhar virtualmente, mas não entende como os alunos poderiam executar um projeto de fim de curso, já que se formariam naquele ano (2016). Esse é um dos fatores que denota que seu contexto era diferente do brasileiro. Verônica (já que todas sempre estamos em cópia nos e-mails) intervém e esclarece em sua resposta que:

“[...] ***podemos hallar algo en común sin importar las clases presenciales***”, pois, de todas formas, os alunos de ambos os países já fizeram alguma vez uma observação, e poderiam discutir os problemas observados, e, finalmente produzir um projeto que estivesse relacionado com algum ponto da observação, como um exercício de procurar uma alternativa ao observado. Verônica usa MPD para nos dar sua opinião sem impor e, ao se despedir, ela nos faz lembrar da sua identidade institucional de professora investigadora e do seu papel social de orientadora de Cecília, e de quem é o membro veterano nesta etapa.

“ [...] ***Espero aportar a la organización del trabajo de los alumnos***”.

E, finalmente, é ela Veronica (PA) quem publica a entrada no único fórum da Experimentando Moodle, redige, inclusive, o comando da tarefa. Os alunos argentinos não responderam ao fórum, devido a problemas técnicos, eles perderam seu acesso ao ambiente virtual e nós professoras não tínhamos como auxiliar sem a intervenção do suporte técnico da IES brasileira. Como dificultou o acesso eles ficaram desmotivados e, obviamente, os atestados de participação não foram emitidos conforme solicitado por Cecília. (Diário de campo, pesq. 30/11/2016)

Quadro 18- Unidade Temática: Outra professora investigadora que no fundo não quer deixar de participar

<i>Participantes</i>	<i>Papel social</i>	<i>Comportamentos sociais</i>	<i>Interações</i>	<i>Participação</i>
Verônica	PA investigadora	Retomar a liderança do grupo. A solidariedade, e ela era a principal participante na tentativa de encerrar as discussões com uma tarefa específica.	<i>“[...] podemos hallar algo en común sin importar las clases presenciales”</i>	Ativa e responsável.
Cecília	PA - Orientanda	Continua a esquivar-se da responsabilidade de concretizar um trabalho em conjunto. Em parte sua desmotivação se deve aos problemas tecnológicos ou até pessoais também: “O que eu e meus alunos ganhamos com isso”	<i>“Sí lamentablemente queda muy poco tiempo. Hoy me dí cuenta que de esas cuatro clases , los alumnos tendrán tres por encontrarme afectada a otra actividad en una de esas clases. Veo también que tus alumnos continúan con la práctica en 201 , mientras que los míos ya están en el último año y no vuelven a tener esta materia”</i>	Participa, e negocia, mas não há motivação.
Alice	PB	Busca continuar negociando. Continua	<i>“Podríamos intentar que los dos grupos</i>	Ativa. Toma a iniciativa de

		sendo principiante nesta etapa.	<i>discutieran sobre lo que han observado y, a partir de la discusión, que pudiesen pensar proyectos de enseñanza. Eso involucraría lectura, discusión, búsqueda de material”</i>	continuar planejando.
Ressurge a negociação e a prática, porque volta a veterana.				

Fonte: Elaborado pela autora.

❖ **Unidade Temática: os problemas técnicos**

Greici escreveu dia 07 de novembro de 2016:

Estimadas,

Cómo están? les puse en la carpeta un documento que se llama diario de campo, para que lo llenan luego de sus alumnos hagan la primera tarea.

Me es muy importante, que pongan de todo, lo que funcionó y lo que no.

Cecilia respondeu dia 07 de novembro de 2016:

Estimada Greici:

Lamentablemente mis alumnos no pueden evaluar la experiencia porque no la pueden hacer ya que el entorno no les da acceso.

Tengo una última clase con ellos el día 19 y ya pierdo el contacto con ellos.

Saludos cordiales

Dorotea respondeu dia 07 de novembro de 2016:

Hola, Cecilia, [a equipe técnica] está tentando te ajudar... Não sei se você respondeu a ele para ele poder te orientar. Eu havia entendido que vocês iniciariam as atividades neste ano, fazendo essas duas atividades, e continuariam no ano que vem. Ou entendi mal? Se for possível pelo menos fazer a atividade de apresentação já fica bem para início e poder continuar no ano que vem. Espero que dê tudo certo. Até porque são atividades que não precisam de encontro presencial. Como te disse, tenho a possibilidade de dar uma certificação

pela participação dos alunos. Abraço. Dorotea

Greici respondeu dia 07 de novembro de 2016:

Lo entiendo Cecilia, no entiendo por qué demora en arreglarse el problema, si fuera el Facebook no habría, quizás para una próxima habrá que repensar sobre el entorno. De todos modos, tus consideraciones positivas o negativas me son muy valiosas.

Muchas gracias por vuestro empeño. Ojalá se de una actividad al menos.

Cecilia respondeu dia 07 de novembro de 2016:

Hola Greici:

Sí seguro . Es una lástima pero sólo uno de mis alumnos consiguió entrar y luego el entorno se volvió inaccesible tanto para ellos como para mí .

Pienso que a lo mejor como es un Moodle institucional, puede haber alguna traba para la gente de afuera a la institución.

Seguimos intentando por ahora Cariños

Análise:

Cecilia mostra seu descontentamento com o Moodle da nossa instituição, mas, antes disso, ela mostra a sua identidade institucional e o seu papel social: no cronograma da figura 13 eu, como estudante de doutorado, figuraria mais abaixo, e pelo mesmo motivo de Laura, há um certo conflito de papéis sociais, “uma estudante me lembra o que devo fazer quando as coisas não são perfeitas do lado deles”, ela usa de MRI para suavizar uma crítica: **“Lamentablemente mis alumnos no pueden evaluar la experiencia porque no la pueden hacer ya que el entorno no les da acceso”**, e na despedida ela usa marcas de distância, isto é, mostra formalidade para lembrar-me da hierarquia: **“Saludos cordiales”**.

Quadro 19- Unidade Temática: os problemas técnicos

<i>Participantes</i>	<i>Papel social</i>	<i>Comportamentos sociais</i>	<i>Interações</i>	<i>Participação</i>
Cecília	PA autônoma – mudança de identidade (já não é mais a orientanda da Verônica)	Marca sua identidade institucional (Professora titular do Instituto...)	<p><i>“Lamentablemente mis alumnos no pueden evaluar la experiencia porque no la pueden hacer ya que el entorno no les da acceso.</i></p> <p><i>Tengo una última clase con ellos el día 19 y ya pierdo el contacto con ellos.</i></p> <p><i>Saludos cordiales”</i></p>	Ativa quando solicitada.
Dorotea	Orientadora	Intervém para mediar um conflito.	<p><i>“Hola, Cecilia, [a equipe técnica] está tentando te ajudar... Não sei se você respondeu a ele para ele poder te orientar. Eu havia entendido que vocês iniciariam as atividades neste ano, fazendo essas duas atividades, e continuariam no ano que vem. Ou entendi mal?</i></p>	Ativa, é a mediadora entre a equipe do suporte técnico e nossa disciplina.
Greici	Orientanda	Solicita tarefa, mostra solidariedade simbólica para não perder a parceira.	<i>“Cómo están? les puse en la carpeta un documento que se llama diario de campo, para que lo llenan luego de sus alumnos hagan la primera tarea.</i>	Ativa. Em seu papel de pesquisador, precisa dos diários de campo e os solicita antes de terminar a etapa.

			<p><i>Me es muy importante, que pongan de todo, lo que funcionó y lo que no.”</i></p> <p><i>“Lo entiendo Cecilia, no entiendo por qué demora en arreglarse el problema, De todos modos, tus consideraciones positivas o negativas me so muy valiosas.</i></p> <p><i>Muchas gracias por vuestro empeño”</i></p>	
<p>Os estrangeiros não conseguem acessar o Moodle, com o problema técnico, Cecília quer evidenciar sua identidade institucional e o de especialista em TICs.</p>				

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta etapa, as professoras participantes não chegaram a fazer os diários de campo, como eu vinha solicitando, já que, ao final, os problemas técnicos nos desanimaram a todas. Mesmo assim, foi a melhor das etapas, houve um grande começo, o grupo estava engajado, não havia respostas burocráticas, os e-mails eram uma verdadeira conversação, com pouquíssimos atos de fala de atenuação, e muitos, de Mitigações Predicado Doxástico para dar argumentos sem impor a sua opinião nos demais membros, isto é, convidando o interlocutor ao debate, tal como visto na subseção 4.2.1 *Retomando os trabalhos, surge enfim uma nova liderança*. A discussão sobre qual ambiente virtual usaríamos, foi debatida teoricamente, nos reunimos, nos conhecemos, além das identidades institucionais, criamos identidades por afinidades, todas queríamos acrescentar algo ou aprender sobre entornos

virtuais. Até aqui tivemos uma boa prática. Isso foi possível graças à nova liderança, o centro das atenções havia saído de cima mim, agora o protagonismo era de Verônica, o que mostra que, para um projeto dessa natureza, é necessário ter uma pessoa entendida na área das tecnologias, além de ter potencial para ser líder dos demais.

O grupo mudou muito em relação à primeira etapa. Agora Verônica e Cecília eram participantes veteranas, enquanto que Alice era principiante, quando na 1ª era ela (Alice) a veterana. Isso ficou evidente quando debatemos as vantagens e desvantagens dos ambientes virtuais e sobre comunidades de prática. Isso nos diz que, apesar de que uma comunidade de prática emerge sozinha, não se constitui por alguém, assim mesmo, precisaríamos ter tido as instâncias que tivemos de pesquisar e debater sobre o que é uma comunidade de prática e ter membros reunidos pelas identidades por afinidades de Gee (2000), além das demais identidades. Da mesma forma, todas compartilhamos textos e argumentos. De fato, foi uma perda muito grande quando Laura reclamou o projeto como seu. Todavia, era o projeto do meu doutorado, o que me dava o direito de incluir a qualquer parceiro. No início desta etapa, era um projeto meu e das novas parceiras que também estudavam comunidades de prática e TICS.

A partir desse episódio com Laura, quebra-se a confiança, que termina sendo outra palavra-chave interessante, indispensável às comunidades de prática (WENGER, 2001): sem a **confiança** entre os membros e as **identidades por afinidades** de Gee (2000), não há trabalho mútuo, nem compromisso que perdure ao longo do tempo. A confiança entre os membros se evidencia pelos atos de fala: em uma CP há, também, conflitos, mas descobri que quando funciona bem como uma prática, as atenuações para defender ou ameaçar a face não podem ser a maioria das estratégias linguísticas usadas nos gêneros discursivos da CP.

De todas formas, as comunidades emergem de um núcleo de pessoas reunidas para uma prática afim, as CPS têm um ciclo de vida, podem vir a gerar outras CPS, podem dispersar-se e/ou morrerem. (WENGER, 2001). Poderíamos dizer que tivemos uma CP com um ciclo de vida bem pequeno.

4.1.7 A 3ª Etapa – O Moodle e o Pior dos Protagonismos

Nesta etapa, a ideia era tentar continuar com a equipe da 2ª etapa, no entanto, não funcionou, já que meu convite à professora executora (Cecília) foi ignorado.

Quando estávamos reunidas com minha orientadora planejando como seria o último semestre deste projeto, entrei no Facebook e enviei uma mensagem, via o bate-papo, a Cecília, perguntei como ela estava e se queriam continuar no nosso projeto. Minha mensagem foi dada como vista e nunca foi respondida. (Diário de campo, pesq. 21/02/2017).

Então, a partir desse fato, voltamos a contatar Paula, que havia participado na 1ª etapa, no entanto, a fluidez que Paula teve com o ambiente virtual na 1ª etapa, grupo fechado do Facebook, não se repete da mesma forma com o Moodle.

❖ **Unidade temática: Voltamos à velha parceria, nossa disciplina e alguns alunos de lá.**

Alice escreveu dia 24 de abril de 2017:

Hola compañeras,

*Será un gusto volver a compartir contigo Paula, una etapa más de esta actividad de intercambio. Como nos toca delinear las tareas que propondremos, te comento que el semestre pasado habíamos definido que los alumnos se presentaran y comentaran sus experiencias en las observaciones de clase que habían hecho para desarrollar sus proyectos de práctica docente. Infelizmente, tuvimos problemas con la plataforma y no lo llevamos a cabo. **Entonces, te pregunto si te parece que podríamos comenzar de esa forma. Bueno. quedo a tu disposición para oírte y así podremos definir las actividades y las fechas.***

Saludos, Alice.

Paula respondeu dia 25 de abril de 2017

¡Buenos días!!!

Comparto la alegría de interactuar, una vez más, en esta instancia. Creo que comenzar con el tema de las reflexiones y comentarios de las observaciones sigue siendo el mejor punto de partida.

¿Quién publica la consigna? Creo que el plazo para esta primera parte no debería exceder diez días. ¿Están de acuerdo?

Aprovecho a enviarles un abrazo. Paula.

Esta etapa foi bastante escassa de planejamento, pois já haviam ficado da etapa anterior, a disciplina internacional no Moodle, os dois tópicos, o número 1, com as

apresentações, e o número 2, com o fórum publicado por Verônica. Decidimos começar a partir daí e, se acontecessem mais planejamentos e negociações, melhor seria. Aqui Alice começa a abrir uma conversa sobre planejamento. Começa com uma atenuação, ao perguntar de forma condicional, e usando EP, com o “nós” fazermos. *“Entonces, te pregunto si te parece que podríamos comenzar de esa forma. Bueno. quedo a tu disposición para oírte y así podremos definir las actividades y las fechas. Alice (24/04/2015).*

Paula rapidamente responde de forma direta com um MPD, “creo que..”

*Creo que comenzar con el tema de las reflexiones y comentarios de las observaciones sigue siendo el mejor punto de partida.
¿Quién publica la consigna? Creo que el plazo para esta primera parte no debería exceder diez días. ¿Están de acuerdo?*

Aprovecho a enviarles un abrazo.

Em sua sugestão, usa o verbo no espanhol em condicional “no debería excederá diez días” o que nos parece que começa de forma bem sensata e a tempo para fazer uma boa sequência didática. No entanto, não ocorreu com uma disciplina real do mundo físico, como tinha sido nosso desejo desde o começo. Tratava-se da nossa velha parceria, “nós daqui na IES” e alguns alunos disponíveis de lá. Para agravar, os problemas técnicos para inserir aos uruguaios, a falta de familiaridade dos alunos e da professora uruguaia com plataforma (e com ferramentas digitais) predominaram no desenvolvimento dessa última tentativa.

Quadro 20- Unidade Temática: Voltamos à velha parceria, nossa disciplina e alguns alunos de lá

<i>Participantes</i>	<i>Papel social</i>	<i>Comportamentos sociais</i>	<i>Interações</i>	<i>Participação</i>
Alice	PA	Inicia o planejamento, além da tarefa publicada por Verônica no ano passado, ela quer ver	<i>“Infelizmente, tuvimos problemas con la plataforma y no lo llevamos a cabo. Entonces, te pregunto si te</i>	Ativa. Inicia a conversa para abrir os trabalhos do planejamento.

		mais continuidade.	<i>parece que podríamos comenzar de esa forma. Bueno. quedo a tu disposición para oírte y así podremos definir las actividades y las fechas.</i> <i>Saludos, Alice.”</i>	
Paula	PU	Responde ao planeamento iniciado por Alice, mas somente com consentimento em relação a tarefa, não negocia. Parece estar empolgada com a nova oportunidade.	“ <i>Creo que comenzar con el tema de las reflexiones y comentarios de las observaciones sigue siendo el mejor punto de partida.</i> <i>¿Quién publica la consigna? Creo que el plazo para esta primera parte no debería exceder diez días. ¿Están de acuerdo?</i> ”	Responde em menos de 24 horas
Começamos bem, mesmo sem ter disciplinas afins, e sim um parceiro que queira cooperar.				

Fonte: Elaborado pela autora.

❖ **Unidade temática: A equipe técnica ocupa o centro das atenções: os alunos não sabiam usar o Moodle ou não entendiam como usar o nosso Moodle**

O suporte técnico me escreveu dia 22/03/2017:

Vamos fazer no Moodle oficial que é mais seguro. Precisarei dos dados abaixo para criarmos o registro dos estrangeiros.

Nome completo;

Data de Nascimento;

Passaporte;

Cidade e Estado natal; Endereço completo;

E-mail; Telefones.

Greici escreveu a Marisa (AU) no dia 23/04:

Hola Marisa,

ya tienes permiso para crear tu usuario y contraseña para participar de mi investigación.

Ve aquí: <http://autocadaastro.xxxx.org.br/br/>

Si te pide algún código el tuyo es el 3026215 Una vez que estés ingresada, verás esta pantalla Puedes escribir en español para todo.

*De momento es eso. Quizás las profesoras Paula o Alice, cuelguen alguna otra actividad, en caso que eso pase serás avisada. Cumpliendo con todas las actividades me estarás ayudando en mi tesis de doctorado, y te daremos un constacia con horas de participación en curso de formación de profesores de español desde mi Universidad.
muchas gracias*

Estoy a las órdenes ante cualquier inquietud.

[este mesmo e-mail foi enviada a cada uma das alunas uruguaias]

[troca de 15 mensagens entre os três alunos uruguaiois, o suporte técnico da IES brasileira e eu]

Vanesa (AU) escreveu dia 27 de abril de 2017:

Buenos días,

Hice todo lo que pude por entrar, incluso acabo de volver a intentar entrar en el curso pero me dice que no puedo matricularme.

Agradezco en caso de que esto no se puede solucionar y no puedo participar para ayudarte en tu consigna, que me quites de la lista de mails en la cual todos envían y reciben la información.

Gracias, y una pena que no me permita

acceder al curso... Saludos.

Greici respondeu no mesmo dia:

Una pena Vanesa! Has entrado como usuario convidado al pie de la pagina web? Si vas al botón inicial entrar no te da al curso.

De todas formas gracias por tu intento y paciencia. Saludos

O técnico me respondeu no mesmo dia:

Tem que me avisar para liberar o acesso na comunidade Internacional.

Análise:

Embora não seja o foco estudar a interação dos alunos, julgo esta unidade temática indispensável para compreender por que não funcionou, e para confirmar o acontecido no final da 2ª etapa. Até o momento, tenho destacado o desnível de letramento digital entre os professores envolvidos, mas também há a outra parte, a dos alunos envolvidos, que também denotam estarem perdidos diante da plataforma Moodle. Além disso, a série de acontecimentos em torno da burocracia decorrente da segurança no Moodle brasileiro fez com que os alunos desanimassem de participar. Trata-se de uma geração imediatista, tudo tem de ser resolvido muito rápido.

Durante meu estágio no PSDE em uma Ies uruguaia, dois fatos saltaram aos meus olhos: 1º o Moodle, chamado ali de EVA, é usado em praticamente toda e qualquer disciplina, eu tive acesso a algumas disciplinas do curso de Linguística, que me interessavam aos estudos de interação e pragmática. Observei que nesses ambientes, o Moodle, na maioria das vezes, não era usado para a construção colaborativa de conhecimentos, e sim como um repositório de leituras em pdf, isto é, o Moodle substitui o estabelecimento onde antes fazíamos as fotocópias. Um banco de bibliografia a disposição do aluno.

2º fato, o professor com quem estagiei na sua disciplina de Linguística, usava o Moodle como tarefa de casa, ali colocava as leituras, sempre na semana prévia a aula, os alunos deveriam ler e participar do foro com algum comando postado pelo professor. No encontro presencial, a aula, os alunos vêm para debater o que leram com a mediação do professor. A participação no Moodle, contava como tarefa e/ou trabalhos e participação em aula. E foi nesse estágio que aconteceu o melhor da minha instância na IES uruguaia, eu observei as aulas, e no planejamento com o professor sobre o que ia fazer em aula, eu sugeri leituras em português, comuns no nosso PPGLA, perguntei aos alunos se liam em português, eles aceitaram e então passei ao professor titular por e-mail e ele postou no Moodle. A turma foi excelente, participativa, o texto bem recebido, além do mais o professor me comentou que iria inclui-lo como leitura obrigatória da disciplina no próximo semestre letivo. Pode ser um fator que eles ao me conhecerem pessoalmente fez com que criássemos um certo vínculo. (Diário de campo, pesq. 06 de junho de 2017).

Diário de campo da pesquisadora do dia 06 de junho de 2017.

Esse registro no diário de campo ilustra um pouco a cultura acadêmica uruguaia em relação às TICS. Evidentemente, há que relativizar. O fato de eu ter visto no meu estágio, no entanto, não

significa regra geral. Nos cursos de formação de professores há poucas tarefas online, e os alunos que participaram desta etapa me pareceram principiantes no uso de tecnologias no ensino, bem como atividades realizadas a distancia. Inclusive para a professora Paula, como veremos, não foi difícil interagir no Facebook, já o Moodle criou nela resistência em participar, e foi por isso que ela (Paula) não deu continuidade aos planejamentos com Alice. Nota-se que, talvez, na cultura uruguaia o ensino a distância para algumas áreas de formação não seja tão difundido e por essa razão menos natural.

Esta etapa foi, para mim, um pouco trabalhosa no sentido de que tive que estar sempre alerta mediando o conflito com a tecnologia para não perder a cooperação dos alunos, como visto nos e-mails acima, no caso de Vanesa (AU) que desistiu no dia **(27/04/2017)**

“[...]Agradezco en caso de que esto no se puede solucionar y no puedo participar para ayudarte en tu consigna, que me quites de la lista de mails en la cual todos envían y reciben la información”

Ao final, consegui recuperar essa aluna, quando imediatamente liberaram o acesso dela da IES brasileira. Eu respondi a ela atenuando e expressando meu pesar, além de, em forma de pergunta, como uma MPD, ter chamado a sua atenção indiretamente, se ela havia feito login no lugar correto, como indicado no tutorial enviado por e-mail.

Una pena Vanesa! Has entrado como usuario convidado al pie de la pagina web? Si vas al botón inicial entrar no te da al curso. (Greici, e-mail, 27/04/2017)

Envio o mesmo tutorila visto na figura 9 apresentada na Metodologia desta tese. (Diário de campo, pesq. 27/04/2017)

Entretanto, na etapa 3, foi o tempo todo esse tipo de preocupação, desvirtuando o real objetivo da Disciplina Internacional. Não perdemos os alunos, não obstante, fomos perdendo a professora participante uruguaia.

O suporte técnico foi solicitado a todo momento, pois os alunos deveriam enviar os dados para o cadastro à IES brasileira, dali o suporte técnico lhes gerava uma senha e usuário para entrar na plataforma (como usuário convidado) e não no formulário principal como aluno ou professor. O que estava acontecendo é que eles não liam a tela toda, e iam direto ao *login* de aluno da IES, e obviamente, não viam o curso. Quando finalmente entendiam onde *logar*, então eles viam a Disciplina Internacional Argentina/Brasil/Uruguai, mas a plataforma não lhes dava acesso imediato, ainda era preciso que eles nos avissassem que tinham ingressado ao Moodle, e conseqüentemente, ao encaminhar essa informação à equipe técnica, eles (os funcionários do suporte) liberavam o acesso à disciplina como convidado, para que então os

alunos estrangeiros pudessem realizar as tarefas e participar.

Ainda por cima, notei que nenhum papel de editoras tínhamos no Moodle, nem eu, nem as professoras. Dei-me conta disso, quando uma aluna uruguaia me escreveu dizendo que já tinha se apresentado e queria fazer o tópico 2, mas não o via. Então eu entrei na plataforma, revisei que não estava oculto o tópico 2, voltei a clicar na visibilidade dele, salvei e sai. Avisei a aluna. E ela voltou a me escrever que continuava não podendo participar do tópico 2. Entrei em contato com o suporte técnico e eles arrumaram, e me avisam por e-mail que agora ela podia ver. Ou seja, nós não tínhamos o verdadeiro papel de professoras no Moodle institucional. (Diário de campo, pesq, 03/05/2017).

Quadro 21- Unidade Temática: A equipe técnica ocupa o centro das atenções: os alunos não sabiam usar o Moodle ou não entendiam como usar o nosso Moodle

<i>Participantes</i>	<i>Papel social</i>	<i>Comportamentos sociais</i>	<i>Interações</i>	<i>Participação</i>
Greici	doutoranda	Inicia os encaminhamentos que os alunos se cadastram e entram ao Moodle. Mediadora dos conflitos com o acesso à plataforma.	<i>“Una pena Vanesa! Has entrado como usuario convidado al pie de la pagina web? Si vas al botón inicial entrar no te da al curso.”</i> (Greici, e-mail, 27/04/2017)	Ativa. Inicia a conversação para abrir os trabalhos com os alunos.
Marisa, Vanesa e Maria	Alunas uruguaias	Leitura rápida da tela do computador, e do tutorial.	<i>“[...]Agradezco en caso de que esto no se puede solucionar y no puedo participar para ayudarte en tu consigna, que me quites de la lista de mails en la cual todos envían y reciben la información”</i>	Ativas, às vezes falta de paciência, mas ao final conseguiram ingressar e participaram dos dois tópicos.

Suporte tecnológico da IES brasileira	Prestar ajuda técnica	Foram muito solícitos, e tiveram muita paciência.	<i>“Tem que me avisar para liberar o acesso na Comunidade Internacional.”</i>	Ativo, e respostas imediatas.
O Moodle institucional que já havia mostrado a sua cara no final da 2ª etapa, agora nos ocupa toda a atenção e paciência.				

❖ **Unidade Temática: Quem não é visto online não é lembrado.**

Alice escreveu dia 03 de maio de 2017:

Hola, Greici y Paula,

la primera actividad será colocada por Paula. necesitaría saber si tú, Paula, llegaste a colocarla en el Moodle? Pregunto pues las actividades que me aparecen son las del semestre pasado y quisiera aprovechar la clase de hoy por la noche para que las alumnas suban sus comentarios.

Quedo a la espera de tus informaciones, Paula.

Saludos Alice.

Greici escreveu dia 03 de maio de 2017:

Hola Alice,

Ellos podrían hacer esta noche las consignas del semestre pasado? y luego ustedes planifican otra cosa más si lo desean? les parece? así por lo menos arrancamos y esas consignas estaban buenas como reflexión inicial, No les parece?

se escuchan sugerencias. besos a todas

Paula escreveu dia 03 de maio de 2017:

Estoy de acuerdo.

Es una forma de ahorrar tiempo y no desperdiciar el trabajo del año pasado. La primera actividad es una redacción sobre sus experiencias personales Paula

Figura 14- Observação do dia 15/07/2017

<input type="checkbox"/>		aluna uruguia	e-mail			64 dias
<input type="checkbox"/>		aluna brasileira	e-mail	São Leopoldo	Brasil	72 dias 1 hora
<input type="checkbox"/>		aluna uruguia	e-mail	Canelones	Uruguay	72 dias 3 horas
<input type="checkbox"/>		Paula (PU)	e-mail	Montevideo	Uruguay	Nunca

Com usuários selecionados...

Fonte: moodle IES brasileira.

Alice escreveu com cópia a todas dia 24 de maio de 2017:

Estimada Paula,

Estuve evaluando las participaciones en el Moodle y lo que veo son relatos individuales sin que se haga un real intercambio de ideas. Entonces, pensando en una actividad final, pienso que podríamos proponer una tarea relacionada a lo que ellas comentaron: la observación.

Me explico... En general, el alumno practicante desarrolla un guía de observación que precede su práctica. Considerando que las alumnas ya vivieron esa experiencia, sugiero que elaboraren, entre ellas, un modelo de documento de observación que busque cubrir las fallas que crean que sus guías tenían. Esa sería una actividad práctica que, para llevarla a cabo, necesitarían discutir la propia observación (sus expectativas y frustraciones) y actuar en conjunto.

Pienso que es una actividad relativamente simple para el tiempo disponible que tienen, lo que equivale a decir que es una actividad factible.

Como tu grupo tiene 4 alumnas y el mío tiene 6, ellas podrían organizarse para hacer la discusión en dos grupos formados por 3 alumnas mías y dos tuyas. El plazo final sería el 7 de junio. ¿Qué te parece la idea? Si aceptas, te pediría que colocases la propuesta como Tópico 3 en el Moodle.

Un abrazo, Alice

[este e-mail não foi respondido por Paula, e, portanto, não ocorreu a tarefa proposta]

El 24/05 le planteé a la Profa. Paula, por correo electrónico, que se propusiese una actividad de real intercambio de ideas. Después de esta propuesta, que parece haber sido bien aceptada por la compañera de actividades, no hubo más contactos. Siendo así, no se llevó a cabo esta tarea. (Diário de campo, Alice PB, 10/07/2017).

Análise:

Nesta sequência, Alice tenta planejar com Paula algo a mais do que já estava no Moodle. Isso pode ser depreendido porque seus alunos deste momento (2017/1) são os mesmos do ano e da etapa anterior (2016/2). Logo, os mesmos já haviam realizados os dois tópicos, e estariam à espera de mais tarefas. Alice começa solicitando tarefa a Paula, usa de MD, em forma de pergunta, intima Paula a colocar uma tarefa:

la primera actividad será colocada por Paula. necesitaría saber si tú, Paula, llegaste a colocarla en el Moodle? Pregunto pues las actividades que me aparecen son las del semestre pasado y quisiera aprovechar la clase de hoy por la noche para que las alumnas suban sus comentarios.

Quedo a la espera de tus ^{informaciones}, Paula. (Alice e-mail, 03/05/2017)

Eu como nao me lembrava que os alunos poderiam ser os mesmos do ano anterior, ugiro que realizassem o tópico 2. Paula aproveita e segue a minha linha de raciocínio, pois ela nem sequer havia entrado ao Moodle. De todas formas, eu com atenuação deixo uma intenção para que as duas professoras participantes se animem a já deixar a ideia de uma terceira tarefa:

Ellos podrían hacer esta noche las consignas del semestre pasado? y luego ustedes planifican otra cosa más si lo desean? les parece? así por lo menos arrancamos y esas consignas estaban buenas como reflexión inicial, No les parece?

se escuchan sugerencias. (Greici, e-mail 03/05/2017).

E as sugestões não vieram. Somente no dia 24 de maio, da própria Alice, outra vez “falando sozinha”,

“Considerando que las alumnas ya vivieron esa experiencia, sugiero que elaboraren, entre ellas, un modelo de documento de observación que busque cubrir las fallas que crean que sus guías tenían.”

E Alice atenua com uma pergunta pedindo a apreciação da sua parceira sobre a proposta, inclusive pedindo-lhe com o verbo no tempo condicional “Te pediría”, uma atenuação bem clara, de quem está pedindo a participação do outro, ou teme que seu pedido não seja considerado, o que terminou acontecendo. Foi desconsiderado, já que não houve mais nenhum tipo de comunicação, segundo o diário da professora Alice.

¿Qué te parece la idea? Si aceptas, te pediría que colocases la propuesta como Tópico 3 en el Moodle.

A preocupação de Alice era que houvesse um terceiro tópico, já que seus alunos estariam cansados de fazer sempre o mesmo: se apresentar e responder a um comando de reflexão sobre as aulas de línguas de forma individual. É que Alice tinha entendido a nossa proposta desde o começo: de que houvesse colaboração e aprendizagem social. Ela reflete sobre isso no seu último diário de campo.

Diário de campo da pesquisadora do dia 10 de julho de 2017.

Días después, recibo un correo electrónico de Greici, en el cual comenta que identificó que en el Tópico 1 no había ninguna presentación de mi grupo. Volví a entrar al Moodle y constaté que realmente no había nada. Lo que había ocurrido es que el Moodle, al pasar por una reconfiguración de versión entre el día que había preparado la clase y la actividad en sí, había removido los comentarios anteriores. Esa situación las desanimó un poco, ya que se repetía algo que ya habían realizado dos veces, una el semestre pasado y otra en el Tópico 2. (Diário de campo, Alice PB, 10/07/2017).

Quadro 22- Unidade Temática: Quem não é visto online não é lembrado

<i>Participantes</i>	<i>Papel social</i>	<i>Comportamentos sociais</i>	<i>Interações</i>	<i>Participação</i>
Greici	Doutoranda	Busca mediar uma terceira tarefa.	<i>“Ellos podrían hacer esta noche las consignas del semestre pasado? y luego ustedes planifican otra cosa más si lo desean? les parece? [...] se escuchan sugerencias.</i>	Ativa.

Alice	PB	Tenta propor um terceiro tópico. Busca a liderança, mas desta vez, nem sequer se consolidou um grupo de trabalho.	<i>“[...]</i> la primera actividad será colocada por Paula. necesitaría saber si tú, Paula, llegaste a colocarla en el Moodle?”	Ativa inicia a conversação.
Paula	PU	Intimidou-se frente a nova plataforma, não lidava com o Moodle, e ausentou-se do planeamento.	<i>Estoy de acuerdo.</i> <i>La primer actividad es una redacción sobre sus experiencias personales.</i>	Ausente. Apenas deu um consentimento a uma tarefa, não participou, nem entrou no Moodle.
A professora Paula não apareceu e não deu a aula online. Sem novas tarefas os alunos ficaram sem ter nada para fazer.				

Esta etapa 3 foi a mais problemática, os entraves de segurança do Moodle da IES brasileira foram os protagonistas. A professora Alice tentou recuperar sua liderança, mas não conseguiu ganhar o jogo contra o Moodle, a ausência da parceira uruguaia (Paula) e a desmotivação dos seus alunos que tiveram que fazer “sempre o mesmo”. Do outro lado, as alunas uruguaias vacilavam. Quando, por fim, entraram ao Moodle, fizeram os dois tópicos e ficaram com a interrogação “¿Hay algo más qué hacer?”. Nada mais. Por fim, terminou. Era o que tinha: esse era o Moodle e a equipe docente que tínhamos.

E, ao final, essa era a pesquisa que sobrou para mim, do sonho de intercâmbio na fronteira à Regionalização do Ensino Superior com professoras investigadoras que estão nessa aventura de uma estudante, ou com professoras executoras que não se empoderaram como grupo e não legitimam a voz da colega, planejam, mas não negociam, não discutem, e, sim, consentem. Logo, não temos tarefas colaborativas para que os alunos façam e sejam protagonistas da sua aprendizagem.

4.2 A (Auto)Avaliação das Participantes: Como Eu Me Vi a Mim Mesma e Ao Outro Naquele Contexto?

Não poderíamos terminar um Estudo de Caso e uma etnografia virtual sem a avaliação dos entrevistados. Até agora, vimos a minha seleção dos dados e a minha reflexão dos acontecimentos. Analisamos agora a voz dos atores deste projeto de ReC. No entanto, por motivos de espaço e de delimitação não aprofundaremos tanto nas entrevistas como nos e-mails, deixaremos uma análise mais completa das entrevistas para um estudo posterior.

Resumindo esta seção:

Quadro 23- Como eu me vi a mim mesma e ao outro naquele contexto?

Avaliar segundo a visão dos professores a experiência de realizar o intercâmbio de aprendizagem.
<p><i>Como eu e o outro vemos meus conhecimentos;</i></p> <p><i>Meu papel nessa comunidade;</i></p> <p><i>A interculturalidade: os tempos são diferentes;</i></p> <p><i>A necessidade de (re)conhecer ao interlocutor;</i></p> <p><i>As dificuldades que se evidenciaram em relação à tecnologia.</i></p> <p><i>Interculturalidade: As concepções de língua e ensino de língua são diferentes, mas nem todas enxergamos que temos algo a aprender com o outro.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.1 Como Eu e o Outro Vemos Meus Conhecimentos

Laura (PA)

“[...] nosotros estamos mucho más atrasados, entonces ahí yo tenía colegas muy avanzadas y yo estaba muy atrasada.[...]”

*E: y como cree que podría dar cierto un intercambio virtual? cree que podría dar cierto? Laura: **para aprender lenguas?***

E: sí

Laura: [pausa] no te puedo dar una respuesta de sí o no, porque como yo estoy carenciada.,.

Laura: qué pasa si toco acá y borro todo la disponibilidad de tiempo también, también porque la vida de una persona y también de un profesor universitario están lleno de cosas, uds van por la calle y van contemplando el celular, yo no. O sea, creo que ahí también hay una asimetría generacional.

E: sí, claro, y la última ... Cómo sintió que era su papel en este proyecto que fue un intento?

Laura: sí,

E: ¿se sintió parte del proyecto?

Laura: me costó ver como podía colaborar Alice me explicó muchísimas veces, el tipo de tarea que yo tenía que hacer, a mí me costó entender la lógica, y Greici también me lo explicó Dorotea también, después cuando ya el proyecto empezó, como que yo había lo veo dislumbrar cual era la lógica, yo creo que tenemos distintas lógicas. Eh ... [pausa] desde distintos puntos de práctica, de experiencia con la virtualidad, y me me imagino que otra persona que está acostumbrada a trabajar más con esto de hacer cursos a distancia [...] pero esto de tener la cabeza online yo no la tengo, y ahora bueno estoy tratando de repetir otra vez lo del aula virtual pero son procesos lentos.”

Laura dá a entender que faz parte de uma geração que não vivenciou a aprendizagem virtual, que concebe a virtualidade como uma cultura ao dizer [...] **esto de tener la cabeza online yo no la tengo**, mas não sabe como integrar a cultura virtual sem ser como uma ferramenta, como visto em Hine (2001), e, que, para Laura, ultimamente está na moda, e ela está acostumada ao presencial. Também destacamos a avaliação da professora Laura (PA) ao enumerar nossa dificuldade de pôr em prática a experiência: “[...] **No es fácil encontrar recursos humanos, sean profesores y alumnos, que se comprometan a trabajar como exige la experiencia planteada por Greici;**[...]”.

Como ela mesma acrescenta, primeiro é necessário que a proposta da pesquisadora seja bem entendida, além de “[...] *la distinta formación y “alfabetización on-line”* que poseemos docentes y estudiantes de IES brasileira y IES argentina involucrados en esta DI y que la impactan de distinta forma” (diário de campo Laura PA, 03/01/2016).

¿cree que podría dar cierto? Laura: para aprender lenguas? E: sí

Laura: [pausa] no te puedo dar una respuesta de sí o no, porque como yo estoy carenciada...

Evidencia uma pausa para pensar e depois reafirma a sua falta de familiaridade com

as novas formas de ensinar. Ela diz que teve dificuldade para entender, **“me costó ver como podía colaborar”** mas, depois da nossa reunião, ela entendeu e participou de forma mais ativa com o que sabia fazer com a tecnologia: um power point, por exemplo. Mesmo sendo uma forma de pensar 1.0, ela passou por um processo de aprendizagem sobre como usar o virtual. Laura reconhece que se nós estivéssemos conscientes da falta de preparo da sua parte para lidar com as TICs, não a teríamos escolhido para integrar o Projeto. Por isso usa um EP “nós” **“[...] nosotros estamos mucho más atrasados”**. Certamente ela, ao final da participação, é menos carente neste aspecto do que quando começamos, porém ela não reconhece essa aprendizagem. É como se sua identidade institucional de professora da IES argentina falasse sempre mais alto, **“qué pasa si toco acá y borro todo la disponibilidad de tiempo también, también porque la vida de una persona y también de un profesor universitario están lleno de cosas”**. De acordo com Montero (2014), a vida de professor universitário, é cada vez mais sobrecarregada, pois, além de tudo, ele ainda tem que assimilar todas essas mudanças.

Cecilia (PA)

“[...] yo formo parte de la especialización en docencia universitaria que es una carrera de posgrado, que se dicta en esta facultad, y eh el sistema que tiene es un sistema casi a distancia semipresencial [...] hice una maestría en procesos educativos mediados por tecnologías de la Universidad de Córdoba ...esté y además estoy coordinando unos cursos de inglés virtual acá en la facultad para la secretaria de políticas lingüísticas.[...] sí, sí nosotros tenemos el moodle realmente es muy fácil es muy intuitivo.

*Cecilia (PA): bueno yo lo que percibía a través de esa experiencia que fue corta fue que estabamos transitando por caminos similares tanto los alumnos como nosotros eh como docentes de formación eh pienso que bueno que cuando uno arma un sistema educacional a distancia por eso te digo hay buscar distintas vías de comunicación me parece que eso es lo que nos faltó a lo mejor que los alumnos **más allá del aula pudieran digamos tener otras vías de comunicación entre ellos esté y acercarlos mas acercarlos más más allá de las participaciones del aula.***

“[...] Ahora está muy de modo concepto de comunidad de aprendizaje no? y creo que hay que empezar también a trabajar el grupo desde concebirlo como una comunidad. Cecilia (PA).

Por outro lado, Cecília, sim, se vê a si mesma como especialista em TICS. Começa com a sua identidade institucional, **“yo formo parte de la especialización en docencia**

universitaria que es una carrera de posgrado” e continua comentado sobre a sua formação e experiência no ensino a distância, a familiaridade com o Moodle e ainda tem presente a nossa pesquisa, pois retoma o assuntos das comunidades: **“Ahora está muy de modo concepto de comunidad de aprendizaje no?”** Marca sua identidade como muito conhecedora do assunto, inclusive dando a sugestão de como melhorar a experiência “más allá del aula pudieran digamos tener otras vías de comunicación entre ellos esté y acercarlos mas acercarlos más más allá de las participaciones del aula”. Foi o que nos fizemos entre nós, professoras. Lamentavelmente, ela não tomou a iniciativa de usar todo o seu conhecimento sobre TICS e CPs quando sua orientadora saiu oficialmente de cena, pelos motivos que relatamos. Sua orientadora Verônica e ela poderiam ter sido as pareceiras ideais considerando esse conhecimento.

Alice (PB)

“ [...] E: todo es presencial. Alice: no, todo es presencial.

*E: Y habías tenida alguna experiencia a distancia? como fue? Alice: **No, no directamente así, esta fue la primera.** [...]*

***Greici**, porque hay otra cosa cuando uno participa de un proyecto de este tipo uno pasa a mostrar lo que uno conoce y eso es delicado, y bueno porque todos tenemos fuerzas y fragilidades y mostrar las fragilidades para los profesores es algo muy delicado*

E: exacto, más para los que digamos somos formadores y no sé qué.

*Alice: Uno trabaja con la noción de de error como algo que debe evitarse aún, al invés de encararlo como aprendizaje. Entonces hay un error de base de uno mismo dentro del proceso no es eh. Entonces exponerse **el mundo virtual te expone, el mundo presencial no. Observé que Cecilia y Verónica tienen muchísimo conocimiento, era una oportunidad de aprendizaje para mí enorme en aquél momento**, y bueno, terminó que no se dio, pero en el caso ahora en el último quien pienso que estaba más con más mayor dificultad era Paula (PU).*

Alice, durante a experiência vacilou entre ser a líder, a participante veterana na 1ª etapa, e, na 2ª, a iniciante:” **Observé que Cecilia y Verónica tienen muchísimo conocimiento, era una oportunidad de aprendizaje para mí enorme en aquél momento**”. Na verdade, o que Alice nos comenta com repetição da palavra presencial como se fosse uma regra no curso de Letras, contradiz a fala de Laura:

“[...] *nosotros estamos mucho más atrasados*”

≠

“ [...] *E: todo es presencial. Alice: no, todo es presencial.*

E: Y habías tenida alguna experiencia a distancia? como fue? Alice: No, no directamente así, esta fue la primera. [...]

Obviamente, ela era um aprendiz iniciante, e Alice mostra a sua visão de que ainda se sente mais segura no mundo físico: “*el mundo virtual te expone, el mundo presencial no.*” Dizemos mundo físico em contraposição ao mundo virtual, porque o virtual também é real, e, como vimos nesta etnografia, no virtual também há participação, isto é, presença e ausência de alguém. Por consequência, não deveríamos tomar como dicotomia o:

virtual ≠ presencial ou virtual ≠ real

Normalmente, a profissão de professor sofre bastante exposição: somos avaliados pelos nossos alunos, coordenadores, monitores, podemos ter estagiários, e justamente Alice é professora de Estágio Supervisionado e Laboratórios que visam à observação de aulas e elaboração de projetos para sanar dificuldades vistas nas aulas do mundo físico. Ou seja, o professor está sempre exposto, no mundo físico ou no virtual. Talvez a dinâmica da escolha de papéis, entre a diferença do que o indivíduo é e o como ele deseja ser visto, pelo mundo virtual seja mais flexível. No mundo físico é mais complexo maquiagem, mas a exposição está em ambas as realidades (virtuais ou físicas).

O medo de errar também foi elencado por Alice, o que por nossa tradição de que o professor universitário é detentor do saber na sua área de conhecimento, nunca pensamos que possa errar, “*porque hay otra cosa cuando uno participa de un proyecto de este tipo uno pasa a mostrar lo que uno conoce y eso es delicado, y bueno porque todos tenemos fuerzas y fragilidades y mostrar las fragilidades para los profesores es algo muy delicado*”. Por esse viés, poderíamos explicar a ausência de Paula no Moodle da 3ª etapa: ela não conhecia o ambiente virtual, não soube sequer como entrar e preferiu anular-se a pedir ajuda e dizer que não sabia como fazer ali.

Paula (PU)

“[...] *No, experiencia práctica todavía no he tenido, tengo la experiencia de conocer los sistemas y las plataformas, más allá de los cursos que yo hice así*

como participante, pero no de haber dictado, por ahora no lo tengo.”

Paula se explica: a questão é que ser aluna não é o mesmo que ser professora e ter que ser editora de uma plataforma. Para ela, teria sido mais fácil o uso de uma rede social ou outro ambiente mais cotidiano. Ou talvez, ela ainda não está identificada com a sociedade conectada, e como usar a Web não somente para consumir ou reproduzir informação, mas também para colaborar e editar. (CROOK, 2008).

4.2.2 Meu Papel Nessa Comunidade

Laura (PA)

“E: ¿se sintió parte del proyecto?”

Laura: me costó ver como podia colaborar Alice me explicó muchísimas veces, el tipo de tarea que yo tenía que hacer, a mí me costó entender la lógica [...] les dije quieren participar de una serie de actividades de una joven que está haciendo su tesis doctoral en enseñanza de lenguas a través de la distancia, porque a mí me asociaban con la profesora de literatura medieval[...]”

Mais uma vez Laura marca a sua identidade institucional, e me põe abaixo da hierarquia acadêmica: “*les dije quieren participar de una serie de actividades de una joven que está haciendo su tesis doctoral*”. Esse discurso banaliza um pouco o Projeto em si, ela pede que ajudem, cooperem, mas não se engajem ou colaborem. Foi dessa forma que ela concebeu também a sua participação: cooperando e não colaborando. (ZAMMIT, 2010). Portanto, o seu papel (o de Laura) era o de ser a professora investigadora que empresatava a sua turma para a minha pesquisa por solidariedade simbólica.

Cecilia (PA)

“[...] y bueno yo en realidad no me pude sentir muy protagonista porque fue un periodo de tiempo muy cortito te digo tuvimos muchos inconvenientes tecnológicos ¿no? esté yo de alguna manera traté cumplir ese rol de motivador.”

Cecilia dá o argumento mais cômodo: o tempo. O tempo foi curto, não deu tempo para fazer muita coisa, mas não menciona, como visto, que foi Verônica quem achou um ponto em comum entre as disciplinas e quem postou o comando no foro, enquanto ela, Cecilia, se esquivava de se engajar, de fato, sem a sua orientadora, com foco na sua atuação. Isso não quer dizer que eu não concorde com Cecilia. É verdade, também, que os entraves do

Moodle que usamos foi desmotivante para todos nós, e isso faz perder tempo.

Alice (PB)

*“[...] No? mientras uno trabaja solo uno es el perfecto para uno mismo, no? Ahora, trabajar con los otros exige muchísimo porque exige no solo el par no es solo en cuanto conocimiento pero el par también es en cuanto a actitud, o sea, digamos así respetar los tiempos, ser cordial, saber que aún no te respondieron y uno decir” ay caramba que no responde como decirle eso.” [...]no sé si lo entendí bien, en la segunda parte con esta Paula que ningún momento te quise contactar ,o sea, propositalmente, **Paula no entendía eh, la orientación.***

Alice traz um ponto que nos preocupou: a cortesia nas interações, como respeitar as diferenças culturais, de tempo, a barreira linguística, as palavras que Laura não entendia e não se dava o trabalho de buscar por sua conta. Tudo isso é uma sobrecarga mental para um professor em atuação pelo meio escrito digital onde se costuma ter que apresentar mais recursos de atenuação, isto é, uma escrita mais cuidada, para não ofender, ou divirtuar uma conversação, do que no face a face, onde temos outras estratégias, como o gestual e o contextual que também influencia, além do verbal. (BRIZ, 2012).

Paula (PU)

“[...] E: Sí, bien y cómo sentiste tu papel dentro de ese proyecto?

Paula : En realidad, fue como un aporte de ideas más que eso poner un poco de idea, de experiencia y de conocer a mis alumnos que participaron de la experiencia.”

Essa declaração de Paula foi evidenciada no seu engajamento da 1ª etapa, mesmo cometendo o erro de publicar um comando sem enviar a sua parceira, mas na 3ª etapa ela não se comprometeu em acrescentar nada, ou pôr um pouco de ideias, o que fez com que sua parceira brasileira sentisse a sua falta. Interessante ressaltar que ela vê que não aprendeu nada com a experiência.

4.2.3 A Interculturalidade: os Tempos São Diferentes

Laura (PA)

“[...] lo que dificultó fue que mi materia, cuando Greici la quería dar el recurso

humano no era un recurso como para hablar y engancharse de esos temas fue una cuestión sobretodo de tiempo y de que yo no estaba a la altura de conocimientos, como para poder entender la lógica”.

Laura elenca a questão do tempo como referência aos calendários acadêmicos que são diferentes de IES a IES, principalmenete de país a país. Não temos, em nível de Setor Educativo do Mercosul, um padrão a seguir. Entendemos que seja por razões de respeito às variedades culturais dos países do bloco, o que não exime a importância de um compromisso do SEM em revalidar diplomas automaticamente, fomentar a dupla titulação e aproximação de currículos, se é que se deseja cumprir o seu Plano. Porém, como fazer tudo isso com calendários diferentes? No final de agosto, quando se definiu a disciplina argentina, o Brasil já contava com quase um mês de aulas na sua IES.

Sem saber se sua matéria ia sair nesse semestre, fica difícil planejar com outra cultura que está mais adiantada em termos de tempo. Laura também retoma que ela não via se “**estaba a la altura de conocimientos**, como para poder entender la lógica”. Se bem essa fala poderia figurar na subseção anterior, também perpassa por esta em razão de que o processo de entendimento de Laura foi um fator de tempo, seu tempo para entender a proposta em si. Quando ela começa a participar de forma mais ativa, já era quase dezembro, e a turma brasileira já finalizava as suas aulas. Uma pena, porque talvez ela pudesse vir a contribuir e a aprender mais também.

Alice (PB)

“[...] el mundo hispano tiene una otra forma de ver eso entonces lo de una forma más general va con más, por ejemplo, un tópico teórico lo acuerda de una forma más eh, más compleja yo diría es difícil hasta de explicar, cómo te diría, si algo que podría ser más simple solucionado, dan vueltas quedan de pensar y que no está mal, pero hay momentos y momentos”

A professora brasileira traz a questão do tempo como cultura, algumas culturas são mais pontuais que outras, outras são mais lentas na tomada de decisão que outras, e assim por diante. Cada cultura valoriza a questão de tempo e a sua quantidade de uma forma. A modo de ilustração, o ato de fala: “em cinco minutos estará ...” não tem a mesma proporção de quantidade, uso e costume em todas as culturas, em algumas podem ser exatos cinco minutos, em outras até quinze ou meia hora o espaço de tempo. E, além disso, como esse espaço

temporal é aceito e legitimado, ou reprovado e rejeitado também são variáveis sócio-culturais. Então, “[...] *el mundo hispano tiene una otra forma de ver*”, Alice já se havia queixado na última reunião por Skype e as suas interações por e-mail também denotam a preocupação que ela lembra nesta entrevista. Na 1ª e 3ª etapa, Alice foi sempre quem tomou a iniciativa de abrir as discussões ou de retomar. Regularmente, via-se muitas estratégias de atenuação no seu discurso para não demonstrar impaciência diante da demora das colegas estrangeiras em responder. Para ela (Alice) que é uruguaia, mas mora no Brasil há muito tempo, já não concebe a mesma proporção de tempo, já se formou na cultura acadêmica brasileira, na qual tudo é velocidade e quantidade, há muita cobrança de produção e trabalho, enquanto que nos países vizinhos parece que a quantidade não importa tanto assim. Todavia, há que se relativizar e não generalizar. O que sim temos é que na nossa pequena experiência que durou ao todo três anos, podemos afirmar que a questão de *tempo – demora – resposta – execução* dependia do parceiro envolvido naquele momento e as circunstâncias que o rodeavam. Por exemplo, Laura demorou a executar e propor algo na 1ª etapa, porque demorou a entender a resposta e só conseguiu compreender em uma visita à IES brasileira, ela precisava do face a face.

Na 2ª etapa, enquanto estudávamos CPS, todas fomos muito rápidas, argentinas e brasileiras, pois havia um desafio que nos motivava naquele momento: mostrar conhecimentos teóricos, pois se, afinal, somos professores universitários, por tradição “somos a fonte do conhecimento e modelo a seguir”. (MONTERO, 2014). Portanto, havia uma identificação com o objeto estudado naquele momento: “eu quero mostrar o quanto sei disso”. (WENGER, 2001). No final da 2ª etapa, a colega argentina (Cecília) diminuiu o seu ritmo de *tempo – demora – resposta – execução*, pois a proposta como estava, seus problemas pessoais alegados ao desistir, a falta da sua orientadora fazendo cumprindo o seu papel de guiar, a mudança de contexto da IES para um Instituto, a mudança do seu papel social: de professora executora e orientanda, a professora titular e responsável sozinha por tudo, o Moodle da IES brasileira, já não a motivaram mais.

Paula, por outra via, na 1ª etapa, foi bem mais rápida. Na 3ª, como ela não dominava o Moodle, e que ainda essa plataforma então não tinha sido muito amigável para ingressar, foi reduzindo a sua velocidade e interesse até autoeliminar a sua participação.

Mesmo assim, quando nos comprometemos com um projeto temos que ter consciência de que há outras pessoas que dependem dele, isto é, a ideia de trabalho mútuo,

responsabilidade e prática de Wenger (2001), e nós vimos a confiança também, portanto o fato de que na opinião da professora Alice de que o mundo hispânico faz muitos rodeios, ficam de pensar e demoram para tomar decisões, é relativo como tudo.

O interessante é que toda a literatura sobre internacionalização levantada nesta tese ressalta o diálogo intercultural e que as disciplinas tenham orientações internacionais, isso requer flexibilizar os nossos padrões culturais.

Cecilia (PA)

“[...] porque realmente mucho tiempo cuando uno intenta ingresar a una plataforma diez veces y no logra ya es esté aparte el tiempo el factor de motivación de los alumnos es importante realmente desmotiva mucho no poder participar”

Para Cecília, a questão *tempo* surge para criticar o Moodle da IES brasileira. Ela não elenca por que demorou a responder e a mostrar trabalho mútuo e compromisso no final da 2ª etapa. Ela, contudo, também talvez tenha razão, pois para regionalizar, há que, de alguma forma, alinhar as estruturas acadêmicas para tal objetivo, inclusive as estruturas físicas ou virtuais no caso da ReC ou IeC. Isso requer (re)planejar o pedagógico, a técnica para o acesso, o planejamento e a implementação de cursos em ambientes virtuais. (GONÇALVES, 2009). É claro que poder participar de algo é um fator que motiva.

Paula (PU)

“Y eso no era rápido, eso es algo que hay que tener en cuenta eso lo vemos en todos los aspectos, viste, estamos en la era de la inmediatez y todo tiene que ser rápido y cuando te demoras, un poco o sea, la gente entiende ¿no? que hay algunas horas en que esas cosas se puede demorar la comunicación, pero no puede pasar de 24 horas, más de 24 horas no.

Aqui Paula não usa o fator tempo para fazer a sua autoavaliação, mas sim a avaliação das respostas do suporte técnico da IES brasileira, pois, ao final da 3ª etapa, estávamos todos esgotados do enfadonho ingresso ao Moodle. Quando ela diz que *“se puede demorar la comunicación, pero no puede pasar de 24 horas, más de 24 horas no.”*, ela reafirma com

uma repetição: 24 horas. Ela se refere a que as pessoas perdem o interesse, é como se ela usasse desse argumento para justificar a sua falta de atuação na última etapa.

4.2.4 É Necessário (Re)Conhecer Ao Interlocutor

Laura (PA)

“[...] que les dije quieren participar de una serie de actividades de una joven que está haciendo su tesis doctoral en enseñanza de lenguas a través de la distancia, porque a mí me asociaban con la profesora de literatura medieval si hubiera sido [...]”

Laura parece não ter “vendido” bem a ideia a seus alunos para participar da experiência. Primeiro, não podia mesmo, porque ela também não tinha ainda entendido a proposta, logo, se justifica o que diz. Segundo, como vimos nas interações escritas da 1ª etapa, Laura é uma professora universitária pesquisadora, que se apega a sua identidade institucional: Laura, catedrática da IES argentina, portanto, se sobrecarregar com um trabalho que não entende, por causa de uma jovem estudante, para ela não faz sentido, a não ser pela diplomacia com a IES brasileira, com a qual pré-existia um convênio, descrito no marco teórico. Do contrário, não saberíamos dizer se ela embarcaria em uma “aventura” de uma jovem doutoranda. Percebe-se que, para os alunos, esse ato de *fala* “***quieren participar de una serie de actividades de una joven que está haciendo su tesis doctoral en enseñanza de lenguas a través de la distancia***”, reduz a importância do projeto em si. Se fosse “uma pesquisa de uma colega investigadora”, talvez teria mais impacto (mas, para Laura, apegada às convenções e à hierarquia, o segundo argumento seria derrisório). No início da 1ª etapa, ela não me conhecia pessoalmente, e sua atitude mudou quando nos reunimos e eu lhe expliquei a proposta e escutei com atenção e respeito as suas dúvidas. Criamos uma empatia entre nós duas.

Em segundo lugar, está a sua identidade de professora de Literatura Hispânica Medieval, nesse trecho da entrevista, ela também a ressalta e reconhece e é reconhecida pelos alunos nesse campo do saber. Portanto, ela quer dizer que fez menos sentido para os alunos que ela (Laura) se envolvesse com um estudo de ensino a distância. E não podemos esquecer que ela insistiu muito para participar com a turma de Literatura Medieval, parecia que assim

ela se motivaria mais. Temos aqui o fator da *filiação em relação ao grupo* como defendem Wenger (2001) e Marlangeon (2014). No entanto, àquela altura do semestre (final de agosto de 2015), não poderíamos pedir a um professor de Literatura esse intercâmbio, o semestre já se adiantava no Brasil, e Alice, que já se havia comprometido, não tinha uma disciplina afim. Entre elas (Laura e Alice) não havia identidades afins apesar de se conhecerem pessoalmente.

Cecilia (PA)

*“[...] porque Greici propuso algunos encuentros vía skype pero algunos tenían sus horarios y eso costó digamos podée encontramos virtualmente, y a no tener ese contacto que si bien nos tuvimos comunicando por mail **pero faltó digamos un contacto más para poder digamos terminar el planeamiento de esa de ese proyecto, [...]**”*

É verdade que Cecília não apareceu às duas reuniões que realizamos, mas Verônica, sua orientadora sim, e pelas interações escritas naquele início da 2ª etapa (julho e agosto de 2016) tudo transcorria bem, e nos entendíamos virtualmente. Ainda assim, parece que faltou a Cecília um encontro presencial, veja-se que ela era a única ‘desconhecida’, que nem Alice, nem Dorotea, nem eu a conhecíamos pessoalmente, e ela não nos conhecia. Logo, a sua “reclamação” é uma lacuna de referência, ela não se sentiu afiliada ao grupo, não pela temática em si, porque é especialista no assunto das TICs e conhecia bem as CPs, mas em relação ao grupo de pessoas envolvidas e ao projeto propriamente dito. E por isso Cecília diz que *“faltó digamos un contacto más para poder digamos terminar el planeamiento de ese proyecto”*. Portanto, ela não se sentia identificada com o objeto em si, o projeto, quem estava identificada com ele era a sua orientadora Verônica. Então, por que Verônica não participou com sua própria turma da IES argentina? Porque ela é uma professora investigadora e não executora, seu papel institucional lhe permite designar uma orientanda para se encarregar dessa natureza de trabalho, que não o desmerece, mas ela não executa. Por outro lado, Verônica colaborou conosco desde o seu papel de investigadora.

Alice (PB)

*“pero aún hay un código , creo que un código que que eh hace que uno reconozca que el interlocutor nuestro no, que fue el gran problema bajo mi visión yo no conocí a Cecilia, a Verônica, sí y conocí a Laura entonces en la medida que **Laura y Verônica eran conocidas parecía que podría fluir un poco mas, queda***

como si fuera un triangulo de quién es tu referencia en la discusión, y ahí el otro no lo reconoce como referencia, que fue lo que creo que me pasó con Paula”.[...] Lo ideal hubiese sido lógico, uno solo lo sabe ahora que si hubiese tenido un tiempo o presencial o un tiempo sin nadie, sin nadie quiero decir una discusión vía skype entre yo y Cecilia o entre yo y Paula y nadie más, entiendes.”

Aqui Alice reforça as conclusões sobre a fala de Cecília, realmente elas não se conheciam, e Alice também não conhecia Paula. Logo, outra vez temos um hiato na referência entre os membros do grupo, pois, para que os indivíduos se afiliem a uma membresia, precisam de referência, alguma identificação entre si. Isso nos leva a pensar que, com um grupo no qual todos se conhecessem, o projeto que não era complexo, na verdade, era simples, poderia ter funcionado. Até mesmo, se fosse o caso, algum membro veterano poderia ter pensado em soluções aos entraves tecnológicos, mesmo que fosse propor outro ambiente virtual, outras ideais e os demais o teriam negociado.

Vale ressaltar que, como expus do meu diário de campo, quando participei das aulas do Prof. XXXXXX da IES uruguiaia, não tive problemas com a aceitação dele e do grupo de alunos, ler em português percepções teóricas mais sócio-discursivas e menos cognitivistas foi avaliado pelo grupo como muito interessante. Mas eu estive lá pessoalmente, me apresentei, fui apresentada no mesmo nível de colega, falei das minhas pesquisas de mestrado e doutorado sempre ligadas às questões educativas regionais, o Uruguai sempre aparece nelas, também falei da minha carreira e trajetória. Isto é, viram em mim uma referência que acrescentava ao curso deles. Ademais, na IES uruguiaia do meu PSDE (Programa Sanduíche Doutorado no Exterior) eu não percebi questões de reforçar estereótipos de hierarquia acadêmica tão fortes como as que saltam nesta tese com a IES argentina em foco. Claro que tudo isso pode ser relativizado, dependendo das instituições, áreas do saber, momentos históricos e pessoas envolvidas.

Paula (PU)

“[...] hay países que están más desarrollados y que son más acceden más a las tecnologías que otros países y otros de comportamientos más latinos más, necesitan más el contacto con las personas que la rehusan un poco, no saben

no confían mucho en la seguridad que les brinda las plataformas. No saben si se pueden expresar honestamente o no. Está cambiando creo está cambiando pero creo que hay como una reticencia a darse por completo a participar de algo online totalmente, me dio esa sensación.”

Paula nos traz de volta a questão da cultura. Ela assegura que, na nossa cultura latina, ainda somos mais propensos ao contato humano presencial, e, por essa razão, desconfiamos de que o ensino a distância possa funcionar. Isso talvez, aconteça porque, como vimos em Hine (2004), podemos ver a internet como veículo de comunicação ou, também, como cultura, e talvez, na nossa cultura ,ainda não a vejamos como cultura para aprender e ensinar, para usos e domínios mais formais da vida.

Vimos nas interações escritas da 3ª etapa como os alunos uruguaios demoraram a entender como acessar ao curso, mais além das complicações de segurança da IES brasileira, parecia que não eram familiarizados com esse modo de aprender. Há aí uma questão de letramento digital, especialmente com os alunos que participaram naquele momento (março a junho de 2017). É interessante ressaltar que alguns já são professores de língua, ou seja, a defasagem quanto ao letramento digital está presente em todas os níveis de formação e de ensino, desde professores que atuam em Educação Básica até professores investigadores de uma IES.

Então, qual era mesmo o Plano de Ação do Setor Educativo do Mercosul? Ali tínhamos de tudo: formação continuada, banco de recursos para compartilhar materiais, propulsar o ensino EAD para a internacionalização, entre outras ações (MERCOSUL, 2017). E não esqueçamos que a IeC é uma das estratégias que viraram tendência na Internacionalização do Ensino Superior. Internacionalizando ou Regionalizando para integrar pela distância, necessitamos flexibilizar e dialogar entre culturas.

4.2.5 O Artefato de Mediação Dificultou Que os Protagonismos Fossem Evidenciados

Laura (PB)

“[...] pero esto de tener la cabeza online yo no la tengo, y ahora bueno estoy tratando de repetir otra vez lo del aula virtual, pero son procesos lentos[...].”

Laura é consciente de seu proceso lento de entender, de que há um desnível de letramento digital entre as professoras e que ela sabe que estava atrasada em relação às demais. De todas as formas, quando entrevistada, ela ressaltou que sua experiência de aprender línguas não tinha sido com novas tecnologias, e sim todo o insumo se concentrava

no professor. Quando ela chegou a participar, já estávamos terminando a 1ª etapa.

Cecilia (PA)

*“[...] bueno yo en realidad no me pude sentir muy protagonista porque fue un periodo de tiempo muy cortito te digo tuvimos muchos inconvenientes tecnológicos ¿no? [...] no creo que tuve un papel muy protagonista, pero también porque **me vi muy imposibilitada por el entorno digamos**”*

É certo que o Moodle da IES brasileira dificultou um pouco, e que isso tomou tempo, mas ela não diz por que se esquivava, nem por que terminou sendo a sua orientadora quem se envolveu e ajudou a definir o planejamento e postou a tarefa. Isso quer dizer que o protagonismo não foi dela, porque ela mesma fugia disso. O protagonismo foi da sua orientadora Verônica, porque mesmo impossibilitada pelas relações acadêmicas internas da sua IES, ainda assim ficou atenta e foi solícita conosco. É protagonista que se engaja a fazer o melhor dentro das suas possibilidades, e quando age de boa vontade pode inclusive superar-se.

Alice (PB)

*“[...] y veo en el sistema, y en el sistema está marcado para recibir email, o sea, la **notificación está en el sistema, pero no la recibes.** [...] **o creo que en la época de Cecilia, podríamos haber avanzado mucho más, pero según**”.*

Alice resalta os problemas com o Moodle. Eu também tive essa impressão: modificava algo na disciplina, e os alunos continuavam não vendo os tópicos, ao pedir ao suporte técnico, se resolvia. Ou seja, a forma como se configurou na 3ª etapa não nos deu a possibilidade a nenhuma de nós de ser editoras do ambiente virtual. Lembremos que na mentalidade Web 2.0 temos o encorajamento de editar, produzir, criar, colaborar e compartilhar, como vimos em Crook (2008). No entanto, aqui tínhamos uma plataforma idealizada na era Web 2.0 (porque o Moodle tem ferramentas para contemplar todas as ações de protagonismo), mas sendo lidada desde uma sede central por administradores do sistema, que possuem formação técnica, mas não pedagógica. Faltou a parte de sermos editoras, eu não queria o protagonismo, mas teria me sentido satisfeita ao ver alguma das professoras sendo-o, esse formato de gerenciar o Moodle institucional não empoderou as professoras participantes. E outra vez Alice lamenta ter perdido oportunidades de aprender mais.

Paula (PU)

*“**Lo que tiene el facebook que es más accesible, más por la postura que tiene la gente de entrar ves un grupo entrás y mirás y ves lo que está, en cambio para***

*usar las plataformas Moodle, que está muy difundida, tenés que pensar que vas a entrar y tener tiempo para eso.[...] Aquello fue difícil porque **había que pedirla** demoraba un poquito ... sí eso me acuerdo sí eso fue un poco complicado, **necesitábamos al técnico.**”*

Paula marca sua preferência pelo Facebook ou redes sociais, pelo fato de serem mais rotineiras, e, pelo jeito, ela usa diariamente. Na 1ª etapa, de fato, ela postou sem nenhuma dificuldade, até curiosidades que se reproduzem, sem planejar com Alice uma ligação daquele conteúdo com os textos e tópicos de discussão da disciplina. Ao ser chamada a atenção, Paula não soube o que argumentar, pois estava acostumada a usar o Facebook como reprodutora de informação e não como criadora de conteúdo. O Moodle a assutou, na medida em que se tornou difícil até para ingressar na plataforma, ela preferiu ficar em silêncio e se esquivar do que pedir ajuda e dar a sua contribuição.

4.2.6 Interculturalidade: As Concepções de Língua e Ensino de Língua São Diferentes, Mas Nem Todas Enxergamos Que Temos Algo a Aprender Com o Outro

Laura:

“actividades online, pero aquí creo que la trae prejuicios soy yo porque no conozco y no tengo instancia

E: soporte

Laura: exacto de participar en la distancia, quizás los jóvenes que estan más abiertos, más desarmados a esto que es aprender lenguas, seguramente lo podrian hacer, yo no tengo experiencia, entonces de mi experiencia aprender lenguas es estar en un aula, con un profesor que me explicaba la gramática, me hacian leer, y no me hacian escribir, y no me hacian escuchar”

Laura marca como está fechada para aprender algo novo, quando diz “**quizas los jóvenes que estan más abiertos**” ela nos dá a entender que não acredita no ensino de línguas a distância baseada nas suas experiências como aluna. Concebe o ensino de língua de forma estrutural e nada comunicativo.

Alice(PB):

Bueno, el intercambio te voy a decir lo que más me gustó fue que los alumnos, por más que tu enseñes una lengua, la lengua española en clase, hay una cantidad de cosas que se van a perder sin duda, el hecho de estar aprendiendo una lengua dentro de una institución y viviendo esa lengua el día a día es un diferencial enorme interculturalmente hablando, pero lo que más me gustó fue no sólo el resultado que tuvieron los alumnos, pero el resultado que tuvieron los

alumnos que estaban en la IES brasileña conviviendo con los que fueron al intercambio. Entonces esa riqueza que ellos trajeron se fue diseminando en clase y fue incluso mejorando la producción de lengua de los alumnos que no tuvieron esa oportunidad.

Aqui Alice está me relatando a experiência com mobilidade na época do convenio entre as IES brasileira e argentina, porque eu tinha perguntado se já havia tido experiência em algo parecido. Ela denota que entende que, por mais que ela seja professora de espanhol e nativa, para os alunos, é necessário o contato com falantes da língua e situações de exposição e vivência. Interessante notar que ela (Alice) valoriza como os alunos que não viajaram aprenderam mais ao conviver com os colegas que tinham ido à Argentina Ou seja, ela concebe a língua como uma prática social e o ensino como algo construído socialmente, mas ainda no contato face a face. Não fez referência se quanto ao virtual seria o mesmo.

Cecilia (PA):

Cecilia: no yo lo que noté fue que fueron aportes o sea aportes en el foro pero no había E: interacción

Cecilia: una interacción ente ellos acá uno entró se presentó, contó un poco lo que había hecho, pero no hubo aportes sobre lo que decían los compañeros

E: cómo piensa que podría dar cierto el intercambio virtual? Si piensas que podría dar cierto

Cecilia: creo que bueno que el aula puede ser un soporte pero ya te digo eh me parece que hay buscar también otras vías alternativas que sobretodo me parece que faltó ahora está muy de modo concepto de comunidad de aprendizaje no? y creo que hay que empezar también a trabajar el grupo desde concebirlo como una comunidad y para eso hay que empezar a realizar ciertos tipos de comunicaciones para que el grupo se integre y se conozca por ejemplo.

Cecilia também concebe a língua e o ensino como construção social, vai um pouco mais longe que Alice, ela já o entende como a distancia também e como buscar vias para que seja mais fluido o contato entre os alunos para aprenderem mais. Ela denota acreditar no ensino de línguas a distancia.

Paula (PU):

Por lo que podemos aportar nosotros como español lengua nativa no, de nuestra lengua materna para el intercambio de tanto de la lengua portuguesa para

*nosotros como de nosotros para Brasil es necesario ese intercambio. **Que los profesores de portugués acá sean casi nativos, bilingües totales y que los profesores de espanhol en Brasil sean bilingües totales y eso sale solamente del intercambio. Porque no de lo académico lo académico tenemos muy buenos profesionales, pero el uso de la lengua es importante el intercambio.***

Paula, primeiramente, com coerência ao seu discurso, levou um texto de Chomsky para o ensino de línguas, sua concepção de língua é o do falante nativo ideal ou quase ideal, bilíngues totais “y eso sale solamente del intercambio”, ou seja, no mundo físico, no face a face. Não menciona o virtual, nem a experiência como poderia funcionar para a aprendizagem de línguas. Aliás, ela desmerece a proposta, porque o nosso propósito principal não era somente aprender línguas, e sim intercambiar textos e aproximarmo-nos em termos de saber o que o outro estava aprendendo e como, e co- construir juntos o conhecimento. Ela diz que **“Porque no de lo académico lo académico tenemos muy buenos profesionales”**. Segundo os objetivos do curso de Professorado de español da sua instituição, os objetivos e visões são mais afins com o método comunicativo que com o sócio-interacionismo que vêm orientando o ensino de línguas no Brasil. Isso quer dizer, que sim teríamos visões diferentes a compartilhar e acrescentar uns aos outros. Mas Paula acredita que sua academia é autossuficiente.

5 CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Chegamos ao final desta pesquisa que se denominou “Desafios na Regionalização em Casa quanto à formação de docentes de línguas adicionais, um estudo de caso no MERCOSUL: para integrar necessitamos de professores (Web) 2.0?”, pois vimos que, para ReC, dependíamos não só da estruturação das IES para isso, mas também de recursos humanos que executassem uma proposta tão trabalhosa. Vale ressaltar que, refletimos que os recursos humanos de vários países são professores que têm suas identidades, conforme Gee (2000) sua procedência, sua posição institucional, suas experiências individuais evidenciadas no discurso e suas afinidades compartilhadas em grupos afins. Sobre as identidades de procedência e institucionais vimos que implicam sobre elas questões sócio-culturais e históricas, como por exemplo:

- a) As professoras argentinas participantes deste estudo seguiam uma hierarquia convencionada que determinava seus padrões de atitudes em relação ao Projeto;
- b) A cultura acadêmica brasileira segue outros padrões, e, portanto, a diferença entre professor – pesquisador – executor é mais tênue, flexível e depende da posição que ocupa o profissional em determinado momento.

Sobre as experiências individuais compreendemos que as concepções de língua, de ensino de línguas, de letramento digital e de acreditar no EAD ou nem tanto, influenciam sobre os comportamentos *online*. Com o mesmo peso, influencia o temor ao discurso escrito, pois escrever não é o mesmo que falar. Vimos aqui que sobre a escrita recai a estratégia e forma de leitura, a importância dada à mensagem e o medo de gerar documentos escritos, repertório simbólico, que as comprometem a realizar tarefas ou assumir responsabilidades.

E finalmente, sobre as identidades de afinidades de grupos descobrimos que nossas participantes desejariam conhecer-se e ver-se como referência umas das outras para, assim, poderem engajar-se em um projeto em comum. Entretanto, também destacamos que pesam sobre o professor universitário essas quatro identidades e mais a sua sobrecarga de trabalho própria do meio acadêmico. Em épocas de internacionalização, que tem influenciado as formas e condições de trabalho dos mesmos, necessitaríamos mais professores investigadores-executores ainda, porém há questões econômicas e de gestão que fogem a nossa alçada.

Voltando à criação de um grupo com afinidades, buscamos em Wenger (2001) que uma comunidade de prática pode ser uma das alternativas a um ensino voltado à colaboração. Uma CP deve: a) somar esforços em prol de uma aprendizagem social, e b) ter um equilíbrio entre coisificação (repertórios, conteúdos, documentos) e participação (afiliação, identidades de participação). Inclusive, deve ser a oportunidade de compartilhar experiências globais e locais, resultando em uma aprendizagem significativa. Para que tudo isso ocorra, uma comunidade de prática precisa de certa estrutura de funcionamento, como, por exemplo, responsabilidade mútua, trabalho, negociações de sentido, papéis e hierarquias, engajamento dos participantes. E referência interpessoal e confiança entre os membros do grupo.

Também separamos dicotomias: colaborar \neq cooperar de Zammit (2010), e descobrimos, também, planejar \neq negociar. Pode-se cooperar e colaborar ao mesmo tempo e planejar e negociar, também, mas não são sinônimos, e, muitas vezes, há um sem o outro. Para colaborar e negociar a distância precisa-se de uma mente aberta ao diálogo, à interculturalidade, à confiança e à Web 2.0, pois precisa-se saber usar e para que usar as ferramentas ali, e conceber a internet como cultura, como um meio real, além de virtual, onde se nota a presença e a ausência, o silenciamento e a legitimação da voz (escrita ou falada) do outro através dos discursos.

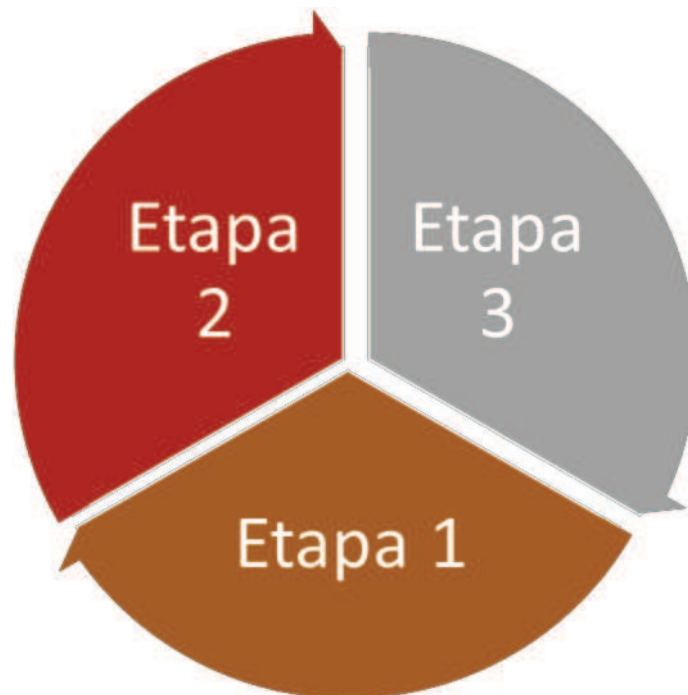
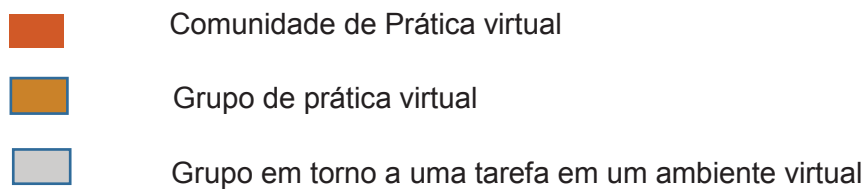
Retomados esses conceitos podemos concluir a pesquisa.

5.1 Em Suma, o Que Aconteceu Aqui?

Neste seção traçaremos o que descobrimos nesta pesquisa, dividida em duas partes que se completam. Em “o que aconteceu aqui?”, analisamos com as interações escritas dos e-mails, e ao final de cada Unidade Temática, tivemos uma pré-conclusão, como peças de um quebra-cabeça que agora juntamos para:

Conclusões sobre as três etapas da Disciplina Internacional Argentina/Brasil/Uruguai

Figura 15- Possíveis conclusões sobre o que aconteceu aqui nas três etapas



x : Houve sim - : Não houve / : em parte

Etapa 1		Etapa 2		Etapa 3	
Cooperação	x	Cooperação	x	Cooperação	x
Colaboração	-	Colaboração	/	Colaboração	-

Conflitos	x	Conflitos	x	Conflitos	x
Negociação	x	Negociação	x	Negociação	-
Planejamento	x	Planejamento	x	Planejamento	/
Participantes		Participantes		Participantes	
principiantes e	x	Principiantes e	x	Principiantes e	x
Veteranos		Veteranos		Veteranos	
Aprendizagem		Aprendizagem		Aprendizagem	
Social	x	Social	x	Social	-
Compromisso	/	Compromisso	x	Compromisso	-
Trabalho mútuo	/	Trabalho mútuo	/	Trabalho mútuo	-

Vemos a primeira etapa como um grupo de prática, por apresentar algumas características da CP: houve cooperação, no sentido de querer ajudar a uma doutoranda, mas não houve colaboração, isto é, construção em conjunto para chegar a uma aprendizagem. Também houve planejamento individual, a maior parte do tempo Alice “falou” sozinha, ou Laura planejou um fechamento para a disciplina também sozinha. Por sua vez, Paula, postou uma tarefa sem negociar com as colegas. Houve planejamento, mas não houve negociação. Nas interações escritas, há muitos atos de atenuação e muitas mitigações expressando concordância, as quais eram somente consentimentos, e não discussões de tópicos a co-construir. Não se legitimizaram tais consentimentos pelos outros membros, porque havia lacunas de referências (Laura não conhecia a Greici, Alice e Paula também não se conheciam). Há conflitos. São participantes veteranos: Greici, Alice e Paula, e principiantes: Laura. Afinal, Laura aprendeu um pouco sobre a proposta. Nas palavras finais, traçaremos considerações futuras.

Quadro 24 - Conclusões da 1ª etapa

Etapa 1	
Categorias	Conclusões das Unidades Temáticas
Cooperação	<ul style="list-style-type: none"> ❖ A orientadora fez a proposta: ajuda à tese da Greici. Solicitações de participação ativa. <i>Que la vamos a hacer juntas</i>, a pesquisadora cria a confusão pela falta de clareza na escrita. Respostas automáticas e burocráticas, aceitam porque se sentem nessa obrigação como parceiras de pesquisa e trabalho
Colaboração	-
Conflitos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Os tempos, os interesses e comportamentos sociais são diferentes, o que compromete o início do projeto. ❖ Os entraves começam a surgir. Laura se esquivava das responsabilidades. A tecnologia mostra a sua cara institucional. ❖ Se usássemos a turma de Literatura Medieval que não dialogava com a disciplina de Seminário de Alice, somente estaríamos reunindo pessoas online. A negociação da identidade institucional continua.
Negociação (do planejamento)	-
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Para o planejamento acontecer precisa-se legitimar a voz do outro colega professor. A última palavra é a da doutoranda, quem não queria se envolver, mas assume o papel central. ❖ Depois da escrita protocolar surge um mal entendido pela leitura focada no conteúdo que responde diretamente ao perguntado no e-mail anterior. Resultado da nova parceria: a publicação de tarefas sem comum acordo e a ausência de publicação de tarefas consentidas nos e-mails.
Participantes principiantes e veteranos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Confirma-se a liderança de Alice, devido à debilidade da imagem de Laura.
Aprendizagem social	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Participar da cultura online requer saber usar as ferramentas e para que. Vai além do uso protocolar, é ser cooperativo e colaborativo. As identidades institucionais são fortes.
Compromisso	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Confirma-se a liderança de Alice, devido à debilidade da imagem de Laura.
Trabalho mútuo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ O tempo não para e o planejamento em conjunto não começa. ❖ O tempo não para e ainda falta uma parceira.

Fonte: Elaborada pela autora.

Na 2ª etapa temos duas fases de Comunidade de Prática, porque tivemos mais elementos considerados por Wenger(2001). A 1ª fase é um ciclo de negociações e troca de materiais sobre CPS, TICS e ensino, reuniões por Skype para debater o tema, discussão teórica, com intercâmbio de textos e argumentos, acerca do melhor ambiente virtual para pôr em prática na Disciplina Internacional. A cada reunião, fizemos ata como um pacto de acordos a serem cumpridos, isto é, geramos documentos. Não havia simples consentimentos sobre o que se estava fazendo ou acontecendo ali, havia negociação sustentada teoricamente. Participantes Veteranos: Verônica, Cecília e Greici. Principiantes: Alice. Depois que perde o encanto, com os problemas vistos nas interações escritas, essa CP se dispersa, e fica uma pequena CP, não tão perfeita, já que agora Cecília perde o foco, sua orientadora, e não tem referências de conhecer as suas parceiras, logo, não se motiva. Salva-se para ser ainda uma CP o fato de Verônica não se afastar complementamente e estar em vigilância, e termina sendo ela (Verônica) que busca o ponto de encontro entre as disciplinas. Há conflitos com o ambiente virtual, o Moodle da IES brasileira, entre Greici e Cecília, a última sobe na hierarquia na segunda fase e se esquivava do trabalho, ao ser chamada para fazer o diário de campo, mostra a sua defesa de face. Se não fosse por Verônica, ficaríamos somente na cooperação, por isso entendemos que um pouco de colaboração tivemos, mas não completamente como na primeira fase desta 2ª etapa.

Quadro 25- Conclusões sobre a 2ª etapa

Etapa 2	
Categorias	Conclusões das Unidades Temáticas
Cooperação	❖ Começamos bem e confirmando nossos conhecimentos sobre a hierarquia argentina acadêmica.
Colaboração	❖ Começamos bem e confirmando nossos conhecimentos sobre a hierarquia argentina acadêmica.-
Conflitos	❖ Só nos resta começar do zero na metade do caminho.
Negociação (do planejamento)	❖ Ressurge a negociação e a prática, porque volta a veterana.
Planejamento	❖ Começamos bem e confirmando nossos conhecimentos sobre a hierarquia argentina acadêmica.
Participantes principiantes e veteranos	❖ Ressurge a negociação e a prática, porque volta a veterana.
Aprendizagem social	❖ Ressurge a negociação e a prática, porque volta a veterana.

	❖ Os estrangeiros não conseguem acessar o Moodle, com o problema técnico, Cecília quer evidenciar sua identidade institucional e o de especialista em TICs.
Compromisso	❖ Ressurge a negociação e a prática, porque volta a veterana.
Trabalho mútuo	❖ Começamos bem e confirmando nossos conhecimentos sobre a hierarquia argentina acadêmica.

Fonte: elaborado pela autora.

Na 3ª etapa, não tivemos nem uma CP nem um grupo de prática, porque não ocorreu uma aprendizagem socialmente construído. Não houve planejamento, porque Alice voltou a “falar” sozinha, Paula se esquivava aos poucos até desaparecer, ao invés de pedir ajuda para aprender. Ela mesma, nas entrevistas, diz só ter acrescentado algo ao projeto. Sem planejamentos e sem negociações, porque a única conversação efetiva entre Alice e Paula sobre o assunto tarefas foi quando Paula ratifica a fala de Greici sobre o que Alice poderia fazer na aula com seus alunos. Não tivemos disciplinas para intercambiar, houve apenas alguns alunos uruguaios e a disciplina da IES brasileira. Os participantes veteranos agora são: Alice e Greici, e Paula nem se enquadra, porque um principiante trabalha no que Wenger chama de corredores, coloca insumo à CP. Desta vez, Paula nada acrescentou nem pediu ajuda, portanto participou de quase nada. O Moodle e os problemas técnicos foram os protagonistas, o que ocupou tempo. Os conflitos foram com o suporte técnico e para manter os alunos uruguaios, que ameaçavam desistir. Enfim, tivemos um grupo de trabalho em torno de uma tarefa: Alice e os alunos brasileiros e os uruguaios.

Quadro 26- Conclusões da 3ª etapa

Etapa 3	
Categorias	Conclusões das Unidades Temáticas
Cooperação	❖ Começamos bem, mesmo sem ter disciplinas afins, e sim um parceiro que queira cooperar.
Colaboração	-
Conflitos	❖ O Moodle institucional que já havia mostrado a sua cara no final da 2ª etapa, agora nos ocupa toda a atenção e paciência.
Negociação (do planejamento)	-
Planejamento	❖ A professora Paula não apareceu e não deu a aula online. Sem novas tarefas os alunos ficaram sem ter nada para fazer.

Participantes principiantes e veteranos	❖ A professora Paula não apareceu e não deu a aula online. Sem novas tarefas os alunos ficaram sem ter nada para fazer.
Aprendizagem social	-
Compromisso	-
Trabalho mútuo	-

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.A (Auto)Avaliação dos Participantes: Como Vi a Mim e Ao Outro Nesse Contexto?

❖ A aprendizagem:

Alguns lamentam não ter podido aproveitar para aprender mais, como Alice. Outros afirmam que só acrescentaram ideias e dão a entender que não tinham nada a aprender, como Paula. Outros dão a desculpa mais corrente da falta de tempo para não ter ajudado aos demais, como Cecília, e temos aqueles que asseguram que são de outra geração e, para si, é um longo caminho que não vale a pena percorrer, se fecham em si mesmos, como Laura.

❖ O erro:

Algumas têm pavor ao erro, como se esse não fosse humano, ou como se a um professor universitário não lhe fosse permitido errar, como é o caso de Alice. Mesmo assim, ela vai firme até o final com o que se comprometeu. Já outras, como Paula, têm horror a mostrar debilidades, e prefere escapar-se do que ter que pedir ajuda e mostrar o que não sabe. Laura, por sua vez, prefere fechar-se e assumir que não sabe, e não tem tempo para aprender a lidar com as novas tecnologias, as novas formas de ensinar línguas, isso não lhe interessa, ela já é catedrática e conhecedora da sua matéria Literatura Medieval. Cecília não tinha receios quanto aos erros, mas sim quanto ao compromisso, já estava sobrecarregada e preferia não participar, estava porque ao lado estava sua orientadora.

❖ A interculturalidade:

Para participar desse tipo de projeto, é necessário reconhecer que precisa abrir-se

para aprender e ensinar algo novo. É preciso flexibilizar suas verdades para poder integrar, não há como regionalizar sem o diálogo e a negociação. Em termos de diálogo intercultural, não vimos aprendizagem social entre as professoras. Cada uma saiu do projeto com as mesmas crenças:

“O mundo hispânico é lento” Alice.

“Estamos mais atrasados” Laura.

“Os nossos suportes são melhores” Cecília.

“Não precisamos aprender nada, temos ótimos profissionais” Paula.

Justamente regionalizar serve para criar uma identidade regional comum, e para compartilhar crenças e renová-las, como temos dito ao longo desta tese, nunca se pode fazer generalizações e, sim, relativizar e ponderar o que de bom podemos aproveitar e aprender com o outro.

❖ **As identidades:**

As identidades institucionais foram muito fortes. As culturas acadêmicas diferentes, da hierarquia rígida das argentinas, e a humildade da professora brasileira, à indiferença da professora uruguaia. Fez falta a busca, primeiramente, das identidades por afinidades, daí o projeto poderia ter avançado mais. Talvez em outra modalidade de ensino como o Ensino Fundamental ou Médio, nos quais os professores têm outras identidades institucionais, mas não tão carregadas de status, poderia ter funcionado melhor. Não o podemos afirmar, mas o supomos a partir do vimos nesta experiência de ReC na qual nos surpreendeu a dicotomia professora investigadora ≠ professora executora.

5.3 Palavras Finais

“[...]No es fácil encontrar recursos humanos, sean profesores y alumnos, que se comprometan a trabajar como exige la experiencia planteada por Greici; entender la importancia y la dinamica de la actividad, disponibilidad de tiempo, elaborar y compaginar la planificación en grupo, a la distancia y con distintas miradas, hacer el seguimiento, re-planificar cuando se hace el monitoreo, evaluar, volver a elaborar...” Laura (PA, 25/01/2016).

Esse trecho do e-mail de Laura é muito pertinente para resumir muita coisa que vimos como entraves para a sonhada ReC. Vamos tecer comentários divididos em três pontos a considerar para uma experiência futuro, como esta ou similar.

1º Elucidar as identidades institucionais e papéis sociais de cada IES: quem é quem?

a) Criar instâncias para que os futuros membros se conheçam e criem vínculos e saibam quem é o seu par de referência.

b) Considerar se há identidades de afinidades entre os mesmos. Uma possível solução seria a de realizar as entrevistas antes de começar com o projeto, e não se dar por satisfeito com um “sim, aceito”.

2º As IES devem planejar a estrutura técnica para a ReC seja pela forma de uma matrícula especial para alunos estrangeiros ou outros ambientes educativos que permitam a interação e signifique menos riscos à segurança de dados. Ficam três questionamentos sobre a ReC no Ensino Superior:

a) Haveria possibilidades de uma plataforma mais aberta?

b) Onde entra o papel e as ações firmadas pelo SEM (MERCOSUL) para a Educação a distância e a regionalização do ensino em todos os seus níveis? Poderia, então, haver uma plataforma pelo SEM, que seja gratuita e de fácil cadastro aos sistemas de ensino. Já que está no plano de Ação, o que falta? Quem executa o EAD?

c) Estão crescendo os convênios de intercâmbio e certificações no MERCOSUL, já temos o Marca (Movilidad Académica Regional). (MERCOSUL, 2018). Por outro lado, isso quer dizer que, ainda há mais ações visando à mobilidade do que o *at home*.

d) Seria mais fácil em outro nível de ensino (Fundamental, médio, tecnológico etc)? Será que pesam sobre os professores universitários tanto as suas identidades institucionais e as condições de trabalho, ser investigador e docente, duas funções para um só pela mesma quantia de horas?

3º A formação continuada dos professores investigadores e executores sobre TICS, colaboração e aprendizagem social. Vimos, nesta experiência, que, na 2ª etapa, tivemos um pouco mais de êxito devido a que tínhamos participantes veteranos em engajar-se com as TICs. Inclusive, Alice ressalta que teria sido ótimo ter aprendido mais com elas. Onde está a formação continuada? Ser professor universitário não é o fim de uma carreira profissional, é uma etapa muito importante, as IES não estão de fora dos avanços do século XXI. Poderia dar-se em forma de cursos de extensão ou especialização as TICs no Ensino Superior. E na formação inicial? Nas licenciaturas e demais cursos, tornar a ReC mais natural e comum? Além das TICs como experiências próprias como alunos, nas licenciaturas nos parece adequado também alguma disciplina sobre TICS de hoje: como a Web 2.0 relacionada às concepções de ensino e aprendizagem de línguas. Em ambos os níveis de formação inicial ou continuada as TICs no planejamento e execução de cursos e matérias são importantes, se por um lado, quanto mais cedo os futuros professores as incorporarem às novas abordagens de ensino, por outro, quem os media na formação inicial, são professores universitários (veteranos), que precisam ensiná-los e ser mediadores das novas práticas pedagógicas com a cultura da internet.

Necessita-se de ações tanto em nível de Mercosul como em nível de sistemas educativos nacionais, e ações individuais de motivação à formação permanente. Não queremos mais ver sempre a mesmice do “quase dá certo” ou “poderia dar certo” queremos ver uma educação de sucesso. Agora como fazê-lo sem sobrecarregar o professor e sem perder a qualidade e os valores éticos da educação?

A pesar de tudo, vejo que esta pesquisa de doutorado foi uma possibilidade de:

- a) Eu ter aprendido mais sobre TICs, colaboração e sobre o trabalho dos professores universitários;
- b) Ter sido uma reflexão sobre o uso que fazemos das TICs enquanto professores e enquanto instituições e o quanto ainda nos falta para atingir um ensino e aprendizagem 2.0;
- c) Ter sido uma forma de dar voz aos participantes, além de apenas estudar os seus comportamentos (o que aconteceu ali?); embora ainda sejam necessárias explorar mais as entrevistas no sentido de estudar melhor as representações que circundam os tipos de identidades que vimos. Também aponto como um futuro estudo o

lado dos alunos que se bem eles foram pouco atores nesta pesquisa, ainda assim, poderíamos ver pela óptica deles o que poderia ser feito melhor. Indico futuras tentativas como esta, e um foco de estudo nos ganhos linguísticos através do virtual, e nos comportamentos: colaboração e cooperação, motivacionais, identificação com o objeto (curso, matéria ou tarefa em si), produção de repertório e de autonomia em relação a sua própria aprendizagem;

- d) Também, esta pesquisa de doutorado foi uma oportunidade para uma aproximação entre instituições e professores participantes. De todas formas, eles se conheceram, e do contato humano seja físico ou virtual, acredito que haja (re)construções identitárias e trocas de experiências e aprendizagem;
- e) Uma ocasião para (re)pensar sobre a regionalização e o MERCOSUL na formação (inicial e continuada) de professores de línguas adicionais;
- f) Uma abertura a novas ideias, práticas e estudos de integração e intercâmbio sem sair de casa, que visem à interculturalidade e à formação de cidadãos (do global, do regional e do local);
- g) Mais uma pesquisa internacional ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada sobre as práticas escolares de ensino de línguas na Educação Superior com vistas à integração entre os povos da região.

REFERÊNCIAS

- ALADI. Site oficial da **Asociación Latinoamericana de Integración**, Montevideu, 2015. Disponível em: <<http://www.aladi.org/sitioAladi/quienesSomosP.html>>. Acesso em: 28 dez 2017.
- ALTBACH, Philip G., KNIGHT, Jane. Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. **Claves**. vol. XXVIII, núm. 112, pp. 13-39. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n112/n112a2.pdf>>. Acesso em 10 jan 2016.
- ALTBACH, Philip G., REISBERG, Liz, RUMBLEY, Laura E. **Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution**, A Report Prepared for the UNESCO 2009, World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO, 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- ANEP. **Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria**. Quinquenio 2016 – 2020. CEIP: Montevideo, 2017. Disponível em: <<http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>> . Acesso em 04 jan 2018.
- APEERJ. **Abaixo-assinado Contra a exclusão do espanhol da grade curricular da Rede Municipal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2013N38954>>. Acesso em 28 dez. 2017.
- AREA MOREIRA, Manuel, SAN NICOLÁS SANTOS, M.^a Belén, FARIÑA VARGAS, Elena. Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. **Revista Teoría de la Educación: educación y Cultura en la Sociedad de la Información**. 11 (1), 2010, 4-445. pp. 9 – 31, Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014897002.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; BRASIL. Ministério da Educação. **Escolas de fronteira**. Buenos Aires; Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2011.
- ARGENTINA. Ministerio de la Educación. Presidencia de la Nación. **Español en la Argentina**. [s.l./2016?]. Disponível em: <http://estudiarenargentina.siu.edu.ar/aplicacion.php?ah=st56b375af619d7&ai=estudiar|19000030&mapa_grande=¬icia=&id_idioma=1&contacto=&institucion_universitaria=&mapa_del_sitio=&declaracion_legal=&id_menu=2>. Acesso em: 04 fev. 2016.
- ARROSI, Fabia. Introducción. In: BEIN, Roberto (org.). **Legislación sobre lenguas en Argentina: Manual para docentes**. Buenos Aires: UBACyT, 2011-2017. Disponível em: <http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/8e7b4dd361b63f707ab820a8c595f447man_ual-para>

docentes.pdf> . Acesso em 04 jan 2018.

ASOCIACIÓN ARGENTINA DE PROFESORES DE PORTUGUÉS. **Declaración del X Congreso Nacional y V Internacional de profesores de portugués de la ASOCIACIÓN ARGENTINA DE PROFESORES DE PORTUGUÉS**. Córdoba: AAPP, 2017. [mimeo].

AUSJAL, Asociación de Universidades Confiadas de la Compañía de Jesus en América Latina. **Plan Estratégico 2011 – 2017**. Caracas: Secretaría Ejecutiva AUSJAL, 2011.

Disponível em:

<http://www.ausjal.org/tl_files/ausjal/images/contenido/Documentos/Publicaciones/Documentos%20Institucionales/PLAN_ESTRATEGICO%202011%20-%202017.pdf>.

Acesso em 20 fev 2016.

BAGNO, Marcos e RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.5, n. 1, 2005. p. 63 a p. 81.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3398/339829596004.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês.

Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006. Disponível em:

<<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/169/136>>. Acesso em: 23 mar 2016.

BERNARDO. Julio Cesar Oliveira. Hipertexto, diversidade e gênero textual no Facebook.

Anais do SIELP. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2014. Disponível em:

<<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/99.pdf>>. Acesso em: 23 mar 2016.

BISCALCHIN, Ana Carolina Silva, ALMEIDA, Marco Antonio de. Apropriações sociais da tecnologia: ética e netiqueta no universe da infocomunicação. Revista **InCID**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 193-207, jan./jun. 2011.

Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42341/46012>>. Acesso em 01 mar. 2016.

BOLONHA. **Declaração de Bolonha**. Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha (19.Junho.1999). Bolonha: 1999. Disponível em:

<http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em 30 jan. 2016.

BRASIL. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 27 de dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 1.355, de 30 de dezembro de 1994. **TRIPs**. Disponível em:

<<http://www.inpi.gov.br/legislacao-1/27-trips-portugues1.pdf>>. Acesso em 31 dez 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2015b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL. Edital nº 076/2010/DRI. **Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em língua espanhola e portuguesa no MERCOSUL**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital076_MERCOSUL_ParceriasUniversitarias.pdf>. Acesso em 24 jan. 2016.

BRASIL. **Página brasileira do MERCOSUL**. [s.l.: 2016?]). Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/index.php/2014-09-24-20-16-00>>. Acesso em 03 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. LORENZONI, Ionice **Curso técnico faz a integração entre o Brasil e o Uruguai**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35013>> . Acesso em 04 jan. 2018.

BRASIL. EDITAL, nº 076/2010. **Renovação dos projetos do Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em língua espanhola e portuguesa no MERCOSUL**, 2013. <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/Renovacao_Edital_076_2010_Mercosul_ParceriasUniv.pdf>. Acesso em 24 jan. 2016.

BRASIL, Resultado do Edital 76/2010 - **Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em língua espanhola e portuguesa no Mercosul**, 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/Resultado_PortuguesEspanhol_Mercosul.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2016.

BRIZ, Antonio. La (no)atenuación y la descortesía, lo lingüístico y lo social ¿son parejas? In: MORALES, Julio Escamilla, VEGA, Grandfield Henry. **Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía em el mundo hispánico**. Estocolmo: Universidad del Atlántico/Universidad de Estocolmo/EDICE, 2012. p. 33 – 75.

BROWN, P., LEVINSON, S. **Politeness. Some Universals in Language Use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BULLA, Gabriela da Silva. **Relações entre *design* educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais**. 2014, 197 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/103870>>. Acesso em: 24 dez 2015.

CÁCERES, Glenda Heller. **Avaliação de uma experiência de mobilidade Brasil-Argentina por alunos de espanhol do Ensino Médio tecnológico: política linguística educativa e regionalização**. São Leopoldo, 2017. 345 f. Tese de Doutorado. (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2017. Disponível em http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/IESBRASILEIRA/6260/Glenda+Heller+C%C3%A1ceres_.pdf?sequence=1 >. Acesso em 15 nov 2017.

CAÑETE, Greici Lenir Reginatto. **Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?** 180f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/IESBRASILEIRA/4655/35d.pdf?sequence=1>> . Acesso em 04 jan 2018.

CELU. **Certificado de Espanhol Língua e Uso – CELU**. [s.l.]: 2016. Disponível em: <<http://www.celu.edu.ar/es>>. Acesso em: 03 fev 2016.

CIPLOM/EAPLOM. I Encontro de Associações de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul. **Declaración del II Encuentro de Asociaciones de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR**. Foz do Iguaçu: 2010. Disponível em: <<https://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2010/11/declaracao-do-i-eaplom.pdf>>. Acesso em 03 jan. 2018.

CIPLOM/EAPLOM. II Encontro de Associações de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul. **Declaración del II Encuentro de Asociaciones de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR**. Buenos Aires: 2013. Disponível em: <<http://www.escrituraylectura.com.ar/ciplom/Declaracion-II-EAPLOM.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2016.

CIPLOM/EAPLOM. III Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul. **Declaração do III Encontro de Associações de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul**. Florianópolis: 2016. Disponível em: <https://aplom.files.wordpress.com/2016/09/declarac3a7c3a3o-do-iii-eaplom-ciplom_2016_port.pdf> . Acesso em 05 jan 2018.

CONSELHO DE EUROPA. **Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: EDIÇÕES ASA. 2001. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2016.

CONSORCIO ELSE. **Español lengua segunda o extranjera**. [s.l./2016?]. Disponível em: <<http://www.else.edu.ar/pt-br/node/119>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

COSTA, Alexandre Bernardino. Lei nº 5.540/68 - A reforma do ensino superior: um projeto de hegemonia. **Seqüência**: Estudos Jurídicos e Políticos, Florianópolis, p. 85-96, jan. 1991. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/16156/14708>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

CPLP. XI Conferência de chefes de estado e de governo da CPLP. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. **Resolução sobre a Concessão da Categoria de Observador Associado da CPLP à República Oriental do Uruguai**. Brasília, 1 de novembro de 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/greic/Downloads/XICCEG_Resolucao_OA_Rep-Oriental-Uruguai.pdf>. Acesso em 27 dez 2017.

CROOK, Charles et ali. **Web 2.0 technologies for learning**: The current landscape – opportunities, challenges and tensions. [s.l.]: Becta, 2008.

DEFINA, Ana. Storytelling and audience reactions in social media. In: **Language in Society** 45, pp. 473– p.498. Cambridge University Press, 2016. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/storytelling-and-audience-reactions-in-social-media/AD29EE696159F5208AE61D3DE355371A> . Acesso em: 25 nov. 2017.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Revista **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.educ.ufrn.br/pdfs/v29n15.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2016.

DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS. Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário. [s.l., 2017?]. Disponível em: <http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm>. Acesso em 30 julho 2017.

DONIZETTI, Elpidio. Cooperação Internacional. **Jusbrasil**. Glossário Jurídico, [s.l.]. Disponível em: <https://portalied.jusbrasil.com.br/artigos/323440944/cooperacao-internacional> . Acesso em 06 jan 2018.

FAJARDO, María Esther M. Un repaso a la regionalización y al regionalismo: los primeros procesos de integración regional en América Latina. **CONfines de relaciones internacionales y ciencia**, v. 3, n. 6, p. 65-80, 2007. ISSN 1870-3569. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63300606> Acesso em: 30 jun. 2017.

FEIJÓ, Rosemeri Nunes. **A internacionalização do ensino superior no Brasil: um estudo de caso de caso de alunos estrangeiros do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/UFRGS**. 2013. 110 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72785/000886119.pdf?sequence=1>. Acesso em 30 jan. 2016.

FERNÁNDEZ, Claudia. Introducción: la investigación en español como lengua segunda y extranjera (else) en argentina y el MERCOSUR . Revista **Signo y Seña**, número 22, diciembre de 2012. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Buenos Aires: 2012. pp. 5-12. Disponível em: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/45/4>. Acesso em 03 fev. 2016.

FERRAÇO, Lisiani; BONFIM, Bernadette Barbara. O ensino e a aprendizagem de línguas nos primeiros tempos do Brasil. HELB, revista eletrônica, ano 1 - nº 1 – 1/2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/95-o-ensino-e-a-aprendizagem-de-linguas-nos-primeiros-tempos-do-brasil>>. Acesso em 30 julho 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974

GATS. Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. **Acordo Geral sobre o comércio de serviços**. [2015?]. Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1244492330.pdf>. Acesso 31 dez 2015.

GARCÍA, M^a Angeles, GONZALEZ, Vicente, 2010, 27 jul. Modelos interacción en entornos virtuales de aprendizaje. **Tonos digital**. Múrcia, Espanha: nº 19:0[online, sem nº páginas]. Disponível em: <<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/403/281>> Acesso em: 21 fev. 2016.

GEE, James Paul. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. In: Review of **Research in Education**, Vol. 25 (2000 - 2001), pp. 99-125 American Educational Research Association, JSTOR, 2000.

GEOINSTITUTOS. Website dos **Institutos Geográficos y Cartográficos de América Latina, España y Portugal**, [s.l]: [2017?]. Disponível em: <http://www.geoinstitutos.com/quien_fue/simon_bol.asp#2> Acesso em: 07 maio 2017.

GONÇALVES, Susana. Internacionalização em casa: a experiência da ESEC. Revista **EXEDRA**, 1, Junho 2009, Coimbra. pp.- 139 – 166. Disponível em: <<file:///C:/Users/greic/Downloads/Dialnet-InternacionalizacaoEmCasaAExperienciaDaESEC-3398339.pdf>>. Acesso em: 01 jan 2017.

GONZALEZ, Carina Soledad. Redes sociales en el aula y su utilización en el contexto universitario. **Actas del Congreso Internacional EDUTEC 2012: Canarias en tres continentes digitales: educación, TIC y NET-Coaching**. Canarias, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/258167462_Redес_sociales_en_el_aula_y_su_utilizacion_en_el_contexto_universitario>. Acesso em: 06 fev.2016.

GRUPO COIMBRA DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (GCUB). **O GCUB**. Brasília/DF, 2016. Disponível em: <http://www.grupocoimbra.org.br/Sobre_o_Grupo.aspx> Acesso em: 28 jan 2016.

GRUPO MONTEVIDEO. **Un espacio académico común, regional**. De cooperación científica, tecnológica, educativa y cultural. Montevideo: 2016. Disponível em: <<http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/>>. Acesso em 27 jan. 2016.

GUY, Gregory. A identidade lingüística da comunidade de fala: paralelismo interdialeto nos padrões de variação lingüística. In: Revista **Organon**, v. 14, n. 28-29, Porto Alegre, 2000. sem pág. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/30194/18703>> . Acesso em 06 jan 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HANNA, Vera Lucia Harabagi. Reflexões sobre a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: Revista do **GEL**, São Paulo, v.6, n. 2, p. 207-231, 2009. Disponível em: <<https://doaj.org/article/0d80d88fb1c744fc91bac9bb8bde0854?frbrVersion=2>>. Acesso em 30 julho 2017.

HERRING, Susan C. Computer-Mediated Discourse. In: TANNEN, Deborah, SCHIFFRIN, Deborah, HAMILTON, Heidi. (org.). **Handbook of Discourse Analysis**. Oxford: Blackwell, 2003. pp. 1 – 24. Disponível em: <<http://odur.let.rug.nl/redeker/herring.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2016.

_____. Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. In: BARAB, S. A., KLING, R., GRAY, J. H. (org.). **Designing for Virtual Communities in the Service of Learning** (pp. 1-35). New York: Cambridge University Press, 2004. Disponível em: <<http://ella.slis.indiana.edu/~herring/cmda.pdf>>. Acesso em: 29 fev 2016.

_____. A Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse. Revista **Language@Internet**, 4, article 1 (2007). North Rhine-Westphalia, Germany. Pp. 1 – 37. Disponível em: <<http://www.languageatinternet.org/articles/2007>>. Acesso em 25 fev 2016.

HINE, Christine. **Etnografia virtual**. Barcelona: UOC, 2004.

IES ARGENTINA. CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS. **Profesorado de Grado Universitario en Lengua y Cultura Inglesas**. Site oficial. Disponível em: <<http://www.IESargentina.edu.ar/estudios/carrera/profesorado-de-grado-universitario-en-lengua-y-cultura-inglesas>> . Acesso em 18 jan 2018.

IES BRASILEIRA, Mobilidade acadêmica e programas internacionais. Disponível em: <<http://www.IESbrasileira.br/global/pt>> Acesso em 26 jan 2016.

_____, apresentação e curso de Letras 2016. [Cidade não identificada]: 2016. Disponível em: <<http://www.IESbrasileira.br>> Acesso em 08 fev.2016.

INSTITUTO DE FORMAÇÃO ARGENTINO. Site oficial, **Profesorado de Inglés**. [Cidade não identificada]: 2018. Disponível em: <<http://www.instituto.de.formação.argentino/index.php/profesorado-de-ingles#caracter%C3%ADsticas-de-la-carrera>> .Acesso em 18 de jan 2018.

KRAWCZYK, Nora Rut. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de políticas educacionais**. N° 4 , julho - dezembro de 2008 . Curitiba: 2008. pp. 41–52 . Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n4_5.pdf>. Acesso em 31 jan. 2016.

LAKOFF, R. The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's. En **Proceedings of the Ninth regional Meeting of the Chicago Linguistic Society**, pp. 345-356, 1973.

JENKINS, Henry et ali. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century**. Chicago: MacArthur Foundation, 2006.

LOUSADA, Eliane, BARRICELLI, Ermelinda. Formação de professores e poder de ação: os gêneros textuais como instrumentos para o agir docente. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos, CORRÊA, Marcia Cristina (org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: desafios e possibilidades**. Santa Maria: PPGL/UFSM, 2012.

MARLANGEON, Silvia Kaul de. Perspectiva topológica de la descortesía verbal. Comparación entre algunas comunidades de práctica de descortesía del mundo hispanohablante. Pp. 71 – p.86. In. ORLETTI, Franca y MARIOTTINI, Laura. (org.). **(Des)cortesía en español Espacios teóricos y metodológicos para su estudio**. Roma / Estocolmo: Università degli studi Roma Tre, Programa Edice / Universidad de Estocolmo, 2010.

_____. Unidades extralingüísticas de Análisis del Discurso de (des)cortesía. In: Dossier El estudio de la cortesía y la descortesía. **Signo y Señá**, numero 26, Buenos Aires: 2014. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Disponível em: <<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>> pp. 9 – 24.

MENDES, Rosana Maria. **A formação do professor que ensina matemática, as tecnologias de informação e comunicação e as comunidades de prática: uma relação possível**. 2013, 285 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática).

Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102110/mendes_rm_dr_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 31 jan. 2016.

MERCOSUR. **Escuelas de frontera**: documento marco referencial de desarrollo curricular. [S.l., 2010?]. Disponível em:

<http://www.sic.inep.gov.br/images/stories/Escolas_de_Fronteira/Documento_final_de_documento_marco_multilateral-1.pdf>. Acesso em: 26 set. 2012.

MERCOSUL. Bases do Concurso “**20 com o MERCOSUL Educacional**”, 2013. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/es-ES/estadisticas/finish/55-concurso/641-informacoes-concurso-20-anos-portugues.html>>, 13 dez 2015.

MERCOSUL. **Mercosul desenvolve sua política de cooperação internacional mediante as modalidades intra e extra-Mercosul**. 1º de março de 2016, Montevideú. Disponível em: <<http://www.mercosur.int/innovaportal/v/7491/10/innova.front/mercosul-desenvolve-sua-politica-de-cooperac%C3%A3o-internacional-mediante-as-modalidades-intra-e-extra-mercosul>> . Acesso em 05 jan 2018.

MERCOSUL. DEC. Nº 17/08. Arcu-sul. Acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no MERCOSUL e Estados Associados. Tucumán: 2008.

<http://edu.mercosur.int/arcusur/images/pdf/rana/acordo_criacao_2008_pt.pdf>. Acesso em 03 fev 2016.

MERCOSUL EDUCACIONAL. Sistema de Informação e Comunicação – SIC. O setor educativo do Mercosul (SEM). [S.l.], 2016. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/mercosul-educacional/o-que-e.html>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

MERCOSUL. **Plano de ação do Setor Educacional do Mercosul**, 2011 -2015. [S.l.], 2011. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/component/jdownloads/finish/7/413.html>>. Acesso em 02 fev 2016.

MERCOSUL. **Plano de ação do Setor Educacional do Mercosul**, 2016 -2020. [S.l.], 2017. Disponível em: <<http://www.edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/160-plano-de-acao-2016-2020.html>> . Acesso em 04 jan 2018.

MERCOSUL. **Tratado de Assunção**: Tratado para a constituição de um mercado comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai. Assunção, 26 mar. 1991. Disponível em: <http://www.cade.gov.br/internacional/Tratado_de_Assuncao.pdf>. Acesso em 01 fev. 2016.

MERCOSUL- UNIÃO EUROPEIA. **Universitários MERCOSUL**: um projeto de cooperação entre a EU e o MERCOSUL. [s. l.], [2016?]. Disponível em: <<http://www.universitariosmercosur.org/sitio/index.php?mod=html&func=load&lang=pt&value=04>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de Identidades em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 303–330.

MONTERO, Lourdes. Convivir con los cambios. Ser profesor y profesora em la universidad em tiempos convulsos. In: GEWERC, Adriana (coord). **Conocimiento, Tecnologías y Enseñanza**: políticas y prácticas universitarias. Barcelona: Graó, 2014. pp.53 – p. 69.

MUELLER, Cristiana Verônica. **O processo de internacionalização do ensino superior: um estudo de caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2013, 180 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/78147/000895950.pdf?sequence=1>>. Acesso em 30 jan. 2016.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. In: **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>> .

Acesso em 30 julho 2017.

NETTO, Hylson Vescovi, MENEZES, Crediné Silva de, José Marques. AmCorA: uma Experiência com Construção e Uso de Ambientes Virtuais no Ensino Superior. In: **Anais do XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - NCE - IM/UFRJ. UFRJ**: Rio de Janeiro, 2003. P. 307 -316. Disponível em:

<<http://www.brie.org/pub/index.php/sbie/article/view/261/247>> Acesso em: 24 dez 2015.

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos**, nº 38, pp. 123-137, 2009. Disponível:

<<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

PARLASUR. Parlamento del MERCOSUR. **Lengua Guaraní se convierte en idioma oficial de trabajo del Parlamento del Mercosur**. Asunción, 7 de marzo de 2014.

Disponível em:

<<http://www.parlamentodelmercosur.org/innovaportal/v/8221/1/parlasur/lengua-guarani-se-convierte-en-idioma-oficial-de-trabajo-del-parlamento-del-mercosur.html>>. Acesso em: 01 fev 2016.

PONTES, Renata Lopes Jaguaribe. **O uso da web 2.0 na educação**: um estudo de caso com professores participantes do projeto um computador por aluno (UCA). (Dissertação de Mestrado). f. 162. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação- Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira: Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3293/1/2011_Dis_RLJPONTES.pdf> . Acesso em 04 jan 2018.

OLSON, Christa L., EVANS, Rhodri, SHOENBERG, Robert F. **At Home in the World: Bridging the Gap Between Internationalization and Multicultural Education**. Washington: American Council on Education, 2007.

ORGANISATION FOR ECONOMIC Co-operation and Development (OECD), 2015.

Website oficial. Disponível em: <<http://www.oecd.org/about/>>. Acesso em: 31 dez 2015.

ORONoz, María Luján. Presencia histórica de la lengua portuguesa en documentos del siglo XIX en la frontera Artigas_Quaraí. Rev. **Estudios históricos** – CDHRP- Agosto 2009 - Nº 2, Rivera, Uruguai. Sem páginas. Disponível em:

<http://www.estudioshistoricos.org/edicion_2/lujan_oronoz.pdf> .m Acesso em 04 jan 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em 28 fev 2016.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. In: **Ciência e Cultura**, vol.57 no.2 São Paulo Apr./June 2005. pp. 35 – p. 38.
Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a18v57n2.pdf>> . Acesso em 30 julho 2017.

ROMERO GONZÁLEZ, Elisa López. Las tics en la enseñanza del español presencial y on-line . **Actas XLV Congreso El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas**. La Coruña, 2010. pp.- 159 – 165. Disponível em:
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_45.htm>. Acesso em 04 fev. 2016.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

PLANTUR. Plan Nacional de Turismo Sostenible 2009/2020. **Español en Uruguay**: Grupo de Turismo Idiográfico. Montevideo, 2018. Disponível em: <http://apps.mintur.gub.uy/Plantur/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=44> . Acesso em: 15 jan 2018.

PLATAFORMA Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro. Blog, [s.l.]: 2010. Disponível em:
<<https://espanholdobrasil.wordpress.com/page/3/>>. Acesso em 28 dez 2017.

SOUZA-SILVA, Jader C. de, DAVEL, Eduardo. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. Rev. **Administração de empresas**. Vol. 47, jul./set. 2007. p. 53 – 65. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902007000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 dez 2015.

SPRING, Joel. **Globalization of Education: an Introduction**. New York: Routledge, 2009.

UNESCO, website oficial da UNESCO. [s.l.]: 2015. Disponível em: <<http://en.unesco.org/>>. Acesso em: 31 dez 2015.

UNIÃO EUROPEIA. Site oficial da **União Europeia**, [s.l.]: 2016. Disponível em:
<http://europa.eu/index_pt.htm>. Acesso em: 30 jan. 2016.

UNIVERSIDADE Federal da Integração Latino-Americana (**UNILA**). Site web, Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/conteudo/hist%C3%B3ria-da-unila-0>>. Acesso em: 28 dez 2017.

URUGUAI. Ley Nº 18.437, LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Montevideo, 2009.
Disponível em: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf>. Acesso em 28 dez 2017.

URUGUAY. PLANTUR. Plan Nacional de Turismo Sostenible. Turismo idiográfico. **Español en Uruguay**: Grupo de Turismo idiográfico, Montevideo, 2018. Disponível em:
<http://apps.mintur.gub.uy/Plantur/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=44> . Acesso em 05 jan 2018.

VALLE, José del, VILLA, Laura. Linguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. In: Revista da **ABRALIN**, vol. 4, nº 1 e 2, p. 197-230. dezembro de 2005. pp. 197 – 230. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RV4N1_2/RV4N1_2_art7.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

VILLA, Laura, VALLE, José del. ¡Oye!: Língua e negocio entre o Brasil e a Espanha. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 6, n. 1, p. 45–55, jan./abr. 2008. Disponível em: <[http://www.IESbrasileira.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/vol6n1/45a55_art05_villa_e_valle\[rev_ok\].pdf](http://www.IESbrasileira.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/vol6n1/45a55_art05_villa_e_valle[rev_ok].pdf)>. Acesso em 06 fev. 2016.

WELLS, Gordon. Dialogic Inquiry as Collaborative Action Research. In: NOFFKE, Susan, SOMEKH, Bridget (org.). **The sage Handbook of Educational Action Research**. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage, 2009. pp.- 50 – 61.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática**: aprendizaje, significado e identidade. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2001.

WORLD BANK GROUP, website oficial **World Bank Group**. [s.l.]: 2015. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/en/about>>. Acesso em: 31 dez 2015.

WORLD TRADE ORGANIZATION, website oficial do **World Trade Organization**. [s.l.]: 2015. Disponível em: <https://www.wto.org/english/thewto_e/thewto_e.htm>. . Acesso em 31dez 2015.

ZAMMIT, K. Working with Wikis: Collaborative Writing in the 21st Century. In: Reynolds N., Turcsányi-Szabó M. (eds) **Key Competencies in the Knowledge Society**. IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol 324. Springer, Berlin, Heidelberg: 2010.

APÊNDICE A – AS TAREFAS E POSTAGENS DO GRUPO FECHADO DO
FACEBOOK – DISCIPLINA INTERNACIONAL BRASIL/ ARGENTINA/URUGUAY

Postagens de Paula (PU):

 **PAULA (PU) -** compartiu un enlace
2 de octubre de 2015



Lenguas mutuamente inteligibles | Wikiwand

Las lenguas mutuamente inteligibles son aquellas cuyos hablantes pueden entenderse entre sí, ya sea en su forma escrita o en su pronunciación, sin la necesidad de tener estudios o conocimientos especiales de las otras respecto de...

WIKIWAND.COM

 Me gusta  Comentar

PAULA (PU) - compartió un enlace.
3 de octubre de 2015



Vocabulario en Español -
LanguageGuide.org

LANGUAGEGUIDE.ORG

Me gusta Comentar

Postagem de Alice (PB)- respondida por 24 alunos brasileiros, argentinos e uruguayos.

Recuerda tu aprendizaje de lengua adicional/extranjera y comenta:

CUANTO A LOS ERRORES

- ¿Cómo te sentías cuando cometías errores?
- ¿Conseguías identificarlos?
- ¿Cómo los corregías?
- ¿Qué significado tenían esos errores para ti?
- ¿La corrección del profesor te desanimaba?
- ¿Ocurrían situaciones en que los compañeros se corregían entre sí?
- ¿Cómo reaccionabas a los exámenes?

CUANTO A LAS RELACIONES ENTRE PROFESOR-ALUMNO Y ALUMNO-ALUMNO

- ¿Preferías aprender solo o en grupo?
- ¿Qué papel tenían tus compañeros en tu aprendizaje?
- ¿Cómo te sentías en relación a tus compañeros cuando hablabas en clase?
- ¿Cómo reaccionabas a los trabajos en parejas?
- ¿Crees que la interacción entre ustedes fue muy importante para tu aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿Qué factores crees que te permitieron el desarrollo de las habilidades de aprendizaje y de lengua?
- ¿Qué factores crees que afectaron tu desarrollo de las habilidades de aprendizaje y de lengua?

Alice (PB)
Internacional Brasil/Argentina
9 de octubre de 2015

Para dar inicio a nuestro intercambio de ideas, compartimos con ustedes algunas preguntas con el objetivo de que puedan dividir con los integrantes de este grupo sus impresiones/opiniones/experiencias sobre estas cuestiones. Así, participando en esta primera actividad, pensada para realizarse entre el 12 y el 26 de octubre, vamos conversando, conociéndonos despacito y estableciendo nuevos lazos. ¡La palabra está con ustedes!

Me gusta Comentar Compartir


7

Ver 24 comentarios más

Rafaella (Ab) "No fracasé, sólo descubrí 999 maneras de cómo no hacer una bombilla", fue lo que dijo Thomas Edson. Y con la lengua no es distinto. Nos equivocamos muchas veces, hasta descubrir la manera más adecuada (o más

Escribe un comentario...


Comentário de Laura (PA) à tarefa de Alice (PB) acima seguindo o comando no papel de aluna.



LAURA (PA) - abordaban contendios de cultura Hola! Les cuento que pertenezco a una generacion pre-historica en la que aprender lenguas era una tarea en soledad: podias estar con muchos o pocos alumnos en una clase pero hacias todo sola, sobre todo muchisimas tareas escritas, casi nada de lectura, menos hablar y abosultamente nada de escuchar audios, canciones, propagandas o realziar el visionado de alguna pelicula.... Los errores que aparecian en una clase procedian de las tareas escritas, o de los exámenes escritos y se focalizaban en tiempos verbales, preposiciones... siempre Gramatica. Nos hacian leer oracion por oracion y la profesora intervenia dando la respuesta correcta y ocasionalmente alguna explicacion de por que existia un error. No se señalaba las muchisimas cosas que haciamos y resolviamos bien. Nuestros companeros no existian para aprender de y con ellos la lengua extranjera. Esta era una tarea solitaria con un sujeto de aprendizaje centrado en el docente. Las clases si abordaban algunos temas de cultura que traian los libros, por ejemplo, en uno de ellos aprendi que existian las Cataratas del Angel y las del niagara; cuando mucho tiempo despues visite las del niagara, me acorde de esta clase de Ingles. Me hubiera gustado haber aprendido a hablar y a escuchar, no solo a escribir. Cuando vivi en un pasi de habla inglesa, me pase un ano mirando noticieros y peliculas para entender que decian; cuando leia, entendia bastante, pero entender y luego hacerme entender : eso si que fue tarea ardualde forma oral. Habia estudiado desde lo 8 a las 18 anos y fue frustrante al principio darme cuenta de todo el tiempo que habia perdido en las clases de ingles. Abrazo

Me gusta · Responder · 2 años  4

Postagem de Paula (PU) para os alunos brasileiros:

 **PAULA (PU)**
21 de octubre de 2015

Estimados alumnos de Brasil.

Les paso una información para trabajar en forma de debate. Espero que cada uno busque y lea información que les apoye en sus opiniones respecto a la pregunta.

La consigna es que cada alumno publique tres entradas (dos son necesarias y la tercera, opcional).

- La primera planteando la postura propia.
- La segunda apoyando el comentario de un compañero, pero sustentándolo con un marco teórico diferente.
- Y como tercera entrada, y siendo esta opcional, para quienes difieran de la opinión de otro compañero (también con un respaldo teórico).

En el enunciado más abajo menciono algunos autores para consultar. También pueden buscar material para el marco teórico bajo el tema: "Adquisición de segundas lenguas"

Cariños.
Cristina

TRABAJO PARA EL GRUPO DE FB

Pensemos que este grupo es un foro para discutir sobre un tema yacente en la enseñanza de segundas lenguas.

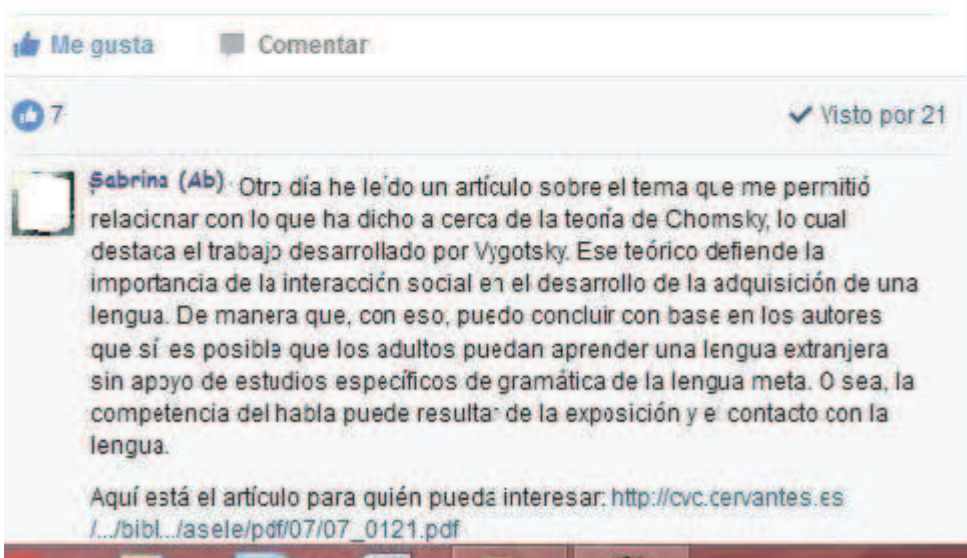
El objetivo principal de esta propuesta es que, mediante la realización de un debate en este mismo foro, cada participante reflexione sobre si es posible que los adultos aprendamos a hablar una lengua extranjera sin que hayamos estudiado de manera explícita la gramática de la misma. Chomsky argumentaba que sí era posible. Según el autor, lo que nos permitía aprender una lengua era el contacto rico y variado con hablantes de ese idioma.

continua

- Los niños tienen un conocimiento implícito de la gramática de su lengua materna, esto es, no han tenido que estudiarla para poder hablar.

- Chomsky considera que los hablantes deducimos la gramática de la lengua a partir de modelos recibidos. Según el autor, un hablante ha recibido un número finito de inputs y, en cambio, puede generar un número infinito de estructuras lingüísticas. Puede producir frases o palabras que nunca ha escuchado ni leído, y puede inventarse frases y palabras nuevas a partir de las reglas sintácticas y morfoléxicas de la lengua.

- Hoy en día, el objetivo real de aprendizaje de una lengua extranjera es aprender a comunicarse mejor, tanto a nivel oral como escrito, en las diferentes situaciones de la vida cotidiana. Y el estudio de la gramática es el medio técnico para conseguir este propósito. De hecho, Canale define cuatro apartados dentro de la competencia comunicativa, uno de los cuales es la competencia gramatical.



E-mail e Power Point enviado por Laura (PA) para nossa lista de e-mail solicitando ajuda para que o subissemos ao grupo do Facebook.

Laura escreveu dia 2 de diciembre de 2015:

Hola, Greici:

te mando un ppoint para que lo subas, por favor, a DI y los chicos lo resuelvan. No se sii es esto lo que necesitas.

Carinos



Unas últimas reflexiones de esta Disciplina internacional (DI)...

A continuación, te presentamos unas preguntas con las que pretendemos dar un cierre a las tareas realizadas durante este cuatrimestre de 2015. Responde las y sube tus respuestas a «Disciplina internacional». Estas son muy valiosas; sentite con libertad para escribir lo que quieras, pocas o muchas palabras. Todas son bienvenidas!

En relación conmigo mism@ y a mi participación en las tareas propuestas:

- Cómo me he sentido?:

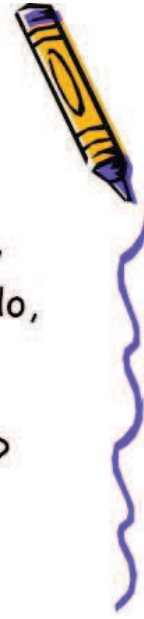
- a) en la interacción inicial:
- b) durante el desarrollo de las actividades:
- c) al final del cuatrimestre:
- Qué etapa fue más fácil- divertida- interesante..., cual fue la más difícil- aburrida- tediosa...? Por qué?
- Qué hice para solucionar los problemas que se te iban presentando?
- Cómo calificaría mi participación en el grupo?

Por qué?

Qué sugerencias y/o preguntas les haría a los participantes de esta DI?

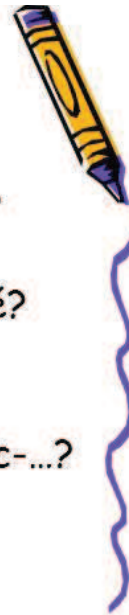
En relación con mis compañeros...

- Qué siento al trabajar con chic@s y profesores de otras partes del mundo, que se comunican en español?
- Qué comentario, observación, reflexión... de ellos me impactó más? Por qué?



En relación con las tareas propuestas...

- Cual fue la que más me gustó? Por qué?
- Y la que menos me agradó? Por qué?
- Cambiaría algo de la forma de trabajar: qué cosas- tiempo de resolución, recursos utilizados, etc-...? Por qué?



En mis reflexiones finales,
quiero agregar lo siguiente...

- Haga clic para agregar texto



DESDE TODOS LOS PARTICIPANTES
DE ESTA EXPERIENCIA
INTERNACIONAL...

GRACIAS
y FELICES FIESTAS!



© Can Stock Photo - csp10251047



Postagem de Alice (PB) com a proposta de tarefa de Laura (PA) para o encerramento da disciplina internacional no grupo fechado do Facebook.



A screenshot of a Facebook post. At the top left is a profile picture of a person with a blue checkmark. To the right of the picture is the text "3 de diciembre de 2015 · Porto Alegre, RS, Brasil". Below this is the text "Compañeros, comparto este mensaje a pedido de la Profa. **Laura**". The main text of the post reads: "Encerrando las tareas realizadas durante esta «Disciplina internacional», dinos:
-¿Qué sentiste al trabajar con chic@s y profesores de otras partes del mundo, que se comunican en español?
-¿Qué comentario, observación, reflexión... de ellos te impactó más?
¿Por qué?
Tus respuestas serán muy valiosas. ¡Todas son bienvenidas!". Below the text are two buttons: "Me gusta" with a thumbs-up icon and "Comentar" with a speech bubble icon. At the bottom left, it says "Tú y" followed by a blurred name. At the bottom right, it says "✓ Visto por 12". Below this is a comment input field with the placeholder text "Escribe un comentario..." and icons for adding photos and emojis.

3 de diciembre de 2015 · Porto Alegre, RS, Brasil

Compañeros, comparto este mensaje a pedido de la Profa. **Laura**

Encerrando las tareas realizadas durante esta «Disciplina internacional», dinos:
-¿Qué sentiste al trabajar con chic@s y profesores de otras partes del mundo, que se comunican en español?
-¿Qué comentario, observación, reflexión... de ellos te impactó más?
¿Por qué?
Tus respuestas serán muy valiosas. ¡Todas son bienvenidas!

Me gusta Comentar

Tú y [blurred] ✓ Visto por 12

Escribe un comentario...

APÊNDICE B – ATAS DAS DUAS REUNIÕES POR SKYPE DA 2ª ETAPA DA PESQUISA. A UM PASSO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Acta del día 01/07/2016

Participantes: Verônica (PA), Alice (PB), Dorotea y Greici. Hora: 10:40.

Primero, nos presentamos y luego la investigadora les comentó sobre Comunidades de Práctica, basado en un vídeo de Wenger enviado anteriormente, en seguida, también les envió un archivo pdf con la imagen de los roles en una comunidad de práctica, y les explicó en qué consiste esta investigación colaborativa.

Solicitudes para los próximos contactos con el grupo:

1º paso- vamos definir qué herramientas y plataforma vamos a usar. Verônica quedó de enviarnos textos teóricos de interés sobre TICs. Acordamos enviarnos links de plataformas digitales que nos parezcan adecuadas a las tareas colaborativas y amigables en el manejo, y entre todos elegiremos una. Dorotea resalta que desde IES brasileira no hay posibilidad de hacer uso de una plataforma que no sea gratuita.

2º paso- a medida que las universidades vayan definiendo las disciplinas que tengan que ver con la docencia de lenguas iremos negociando cuáles formarán parte de nuestra comunidad de práctica.

Otras demandas: Los participantes han solicitado un proyecto a la investigadora con la finalidad de entender mejor cómo participarán de dicha investigación. La misma quedó de devolverle a Alice los datos de su investigación hasta el momento, por lo que su texto podrá ser compartido entre todos. La investigadora ha pedido que a cada conversación del grupo de e-mail se cambie el asunto para no perderse entre otros mensajes. Entonces,

1º asunto – TICs y textos 2º asunto- Proyecto Greici 3º Plataformas para probar

4º fecha de la segunda reunión.

Finalizamos sobre las 11:40. Redacta Greici Cañete.

Acta del día 26/08/2016

Participantes: Beatriz Gabbiani, Dorotea Kersch, Greici Cañete y Alice (PB).

Hora: 11:14.

La videoconferencia empezó con un relativo retraso ya que hubo problemas en la conexión. La investigadora agregó a la Profesora Beatriz Gabbiani al grupo y esta explicó brevemente su papel como codirectora de la investigación.

Se decidió esperar un poco para ver si el grupo de compañeros de IES argentina se sumaba al chat. Mientras tanto, Alice le preguntó al grupo si habían recibido el plan de curso de la asignatura que imparte en IES brasileira. Todos respondieron afirmativamente. Greici cuestionó si de hecho se habría confirmado la realización de la asignatura de Cecilia en IES argentina.

Se esperó un poco más y, al no contar con la presencia de las profesoras argentinas, se decidió establecer algunos parámetros de trabajo. Primeramente, se propuso una secuencia de acciones que antecederían la definición de las actividades conjuntas. Ellas son:

Greici convidará a los profesores para compartir un grupo en Google doc en el cual se publicarán, *en un plazo máximo de una semana*, los planes de clase de cada una de las asignaturas que integran el proyecto. En esos planes deben constar: las fechas de las clases, los contenidos, los conocimientos/habilidades desarrollados, los trabajos previstos y las lecturas programadas.

Cada una de las partes analizará los planes de clase de su compañero de proyecto y, basándose en las lecturas de los textos compartidos por Greici, Verônica y Cecilia en mails anteriores, harán sugerencias (via Google doc) de posibles actividades conjuntas y plazos de realización de los trabajos. Una vez que la discusión esté un poco más madura, se marcará un encuentro por Skype (u otra plataforma como podría ser, por ejemplo, un grupo cerrado en Facebook) para una tomada de decisiones y dar inicio a los trabajos colaborativos

La videoconferencia fue encerrada a las 11:32. Redacta Alice (PB)

APÊNDICE C – A TAREFA DO FORO DO MOODLE DA IES BRASILEIRA– DISCIPLINA INTERNACIONAL

The screenshot displays a Moodle course interface. On the left, there is a forum structure with three topics:

- Fórum de notícias**
- TÓPICO 1**
 - Presentación**
 - Foro de presentación
- TÓPICO 2**
 - Actividad 1: La observación de la enseñanza
- TÓPICO 3**
 - Oculto para estudiantes

On the right, a navigation menu titled "NAVEGAÇÃO" is visible, listing various site and course elements:

- Página inicial
- Painel
- Páginas do site
- Meus cursos
- Disciplina Internacional BRASIL/ARGENTINA/URUGUAI
 - Participantes
 - Emblemas
 - Notas
 - Geral
 - Tópico 1
 - Tópico 2
 - Tópico 3
 - Tópico 4
 - Tópico 5
 - Tópico 6
 - Tópico 7
 - Tópico 8
 - Tópico 9
 - Tópico 10

Postagem de Verônica (PA) , orientadora de Cecilia

Disciplina Internacional BRASIL/ARGENTINA/URUGUAI

Actividad 1: La observación de la enseñanza

[Return to: Tópico 2](#)

Estimados estudiantes y colegas profesoras:

Este foro se abre con el objetivo de dar lugar a intercambios sobre el **conocimiento pedagógico** que se ha logrado a partir de la **Observación de la Enseñanza**.

La observación de la escuela, de su cultura institucional, de los factores del contexto socio-cultural, son prácticas que colaboran en que el futuro docente comprenda que la enseñanza, siempre es un hecho social multideterminado por las condiciones en el que tiene lugar. No podemos entender a los procesos de enseñanza, de evaluación, de aprendizaje si no los analizamos en su contexto próximo y no tan próximo.

Es por esto que les invitamos a poner en común entre ustedes las experiencias de Observación que han llevado a cabo con vistas a definir, más adelante, un proyecto de enseñanza.

El foro de intercambios que ahora le proponemos tiene al menos tres etapas: primeramente ustedes comentarán sobre los contextos e instituciones donde han realizado Observaciones de Enseñanza, luego lo harán en torno a los problemas educativos que ahí se presentaron, para luego definir los problemas específicos de la enseñanza del idioma extranjero.

Esperamos que este recorrido compartido les ayude a definir proyectos de enseñanza enriquecidos por la reflexión conjunta que surja de este grupo.

Sus profesoras, **Alice** y **Cecilia**, orientarán y moderarán en los intercambios.

Buen comienzo!

APÊNDICE D – PERGUNTAS DAS ENTEVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Entrevistas semiestruturadas,

- 1) Conte um pouco como é organizado o planejamento e a aprendizagem na sua instituição de ensino de formação.
- 2) O que você entende por intercâmbio? E virtual?
- 3) Como você sente a utilidade das tarefas a distância entre os alunos de países diferentes?
- 4) Qual a sua experiência com ensino a distância?
- 5) Como foi planejar a distância?
- 6) Quais foram os desafios da experiência tida de planejamento e de interação no ambiente virtual escolhido?
- 7) Como você acha que poderia dar certo um intercâmbio virtual?
- 8) O que é necessário para motivar aos alunos a participar no ambiente virtual?
- 9) Como você sentiu que era seu papel neste projeto?

APÊNDICE E – MODELO DE DIÁRIOS DE CAMPO

Docente:

Disciplina:

Data de inicio/Fecha de inicio: _____ Data final/ Fecha de final: _____

[comentar aquí, un breve resumen del objetivo de la disciplina]

Semestre:

Titulação da docente e trajetória até aqui/Titulación de la docente y trayectoria hasta aquí:

[dónde, cuándo y en qué se ha titulado, experiencias significativas hasta el momento]

Diario de campo:

[copiar y pegar para cada vez que se proponga una actividad para Facebook]

Atividades propostas/Actividades propuestas:

[listar qué se ha hecho]

Día: ___/_____/15 Objetivo:

Avaliação do transcorrer das atividades/Evaluación del transcurrir
de las actividades:

[comentar sobre la participación de los alumnos, tareas cumplidas, apreciación del grupo, de la docente]:

APÊNDICE F – PLANOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS COMPARTILHADAS

Seminario de Introducción a la Investigación Orientación: Lingüística 1° cuatrimestre 2015

Título: “Pensar y hacer en español: perspectivas y proyecciones en el mundo actual”

Docentes a cargo: Laura (Coordinadora),

Total de horas presenciales: **22**

1° Reunión informativa: Viernes 28 marzo 2015, 12 hs, aula 33

Inicio: 9 abril 2015

Clases: jueves de 12 a 14 h.

Abril: 9, 16, 23, 30

Mayo: 1: Feriado, 8, 15, 21, 28,

Junio: 4, 11, 18

FUNDAMENTACION

Hace algunos años, la formación que los futuros docentes de Letras recibían en la Universidad se centraba en la recepción y transmisión de unos contenidos de lengua cuyos destinatarios exclusivos eran los alumnos de la escuela secundaria. A ello se les impartían las clases de Lengua. Diversos factores re-diseñaron el mapa de la Lingüística y de la formación docente y ello impactó en el español como objeto de estudio y en la forma de enseñarlo, aprenderlo y evaluarlo. Así, el mundo del español amplió lenta y significativamente sus escenarios de acción.

En la actualidad, quien enseña Lengua se enfrenta con nuevos públicos cuyas demandas y necesidades han dado lugar a nuevas formas de “pensar y hacer en español” y de gestión educativa de sus saberes y estrategias. Piénsese, por ejemplo, que los usuarios de esta lengua ya no solo son los estudiantes nativos del nivel secundario, sino estudiantes en condición de encierro, alumnos mayores que desean terminar sus estudios secundarios, profesionales que necesitan expresarse comunicativamente de acuerdo con protocolos propios de su formación profesional, estudiantes de la misma universidad cuyos desempeños lingüísticos deberían asegurarles la permanencia en el sistema porque comprenden y producen textos adecuados a diversas situaciones académicas. En otros casos, son hablantes que en un mismo país- como sucede en Argentina con las comunidades wichis, guaraníes, huarpes, etc.- son escolarizados en español siendo esta su “segunda lengua”.

El panorama de usuarios del español se amplía significativamente teniendo en cuenta la dimensión social y cultural, si se considera a los extranjeros que en sus países de orígenes o en países de lengua española interactúan en un abanico de situaciones en las que la herramienta comunicativa por excelencia es el español como lengua “extranjera”. Cada uno de estos públicos, con sus propósitos e interacciones comunicativos, plantea desafíos a la hora de pensar qué es el español y cómo las instituciones formadoras de formadores impactan en su enseñanza, en su aprendizaje y en su evaluación desde la formación superior.

En este marco, el presente Seminario de Introducción a la Investigación se propone iniciar a los alumnos de la Carrera de Letras en un abordaje que amplíe su mirada de lo que significa aprender

español para luego enseñarlo, identificando la heterogeneidad de los usuarios, sus propósitos, sus contextos de uso, sus procesos de adquisición... de la lengua española. La propuesta implica, además, re-visitar las propias matrices de aprendizaje universitario de la Lengua para favorecer un enfoque de la diversidad, riqueza y complejidad que ofrece la lengua española a ser enseñada, aprendida y evaluada. Se espera que este Seminario sea un primer escalón en la formación profesional del futuro Profesor en Letras del siglo XXI para garantizar una formación que responda a la realidad de los usuarios de la lengua española.

OBJETIVOS

Se espera que los estudiantes que cursen el presente Seminario puedan:

Objetivos generales

Re-estructurar matrices de aprendizaje instaladas en la formación del futuro docente de Letras para re-pensar la enseñanza del español de forma abierta y dinámica, en nuevos escenarios, exigencias y paradigmas

Concientizarse frente a un objeto de estudio- la lengua española- y de praxis docente que impacten en tomas de decisiones para aprendizajes lingüísticos, multiculturales e interculturales más eficientes y redituables en la formación de sus profesionales y hablantes

Iniciarse en el conocimiento de prácticas de investigación con rigurosidad científica y ética profesional

Aprender a “decir” el conocimiento en forma oral y escrita, respetando protocolos comunicativos del discurso académico

Objetivos específicos

Reconocer “variables” que impactan en la adquisición y/o dominio de la lengua española en función de:

- a) los sujetos, entre ellos: nativos con necesidades académicas, nativos con una lengua para usos con fines específicos, y no nativos que interactúan con dicha segunda lengua (L2)
- b) contextos y textos
- c) discursos y locuciones que se producen y/o comprenden en distinto grado
- d) motivación/es y estrategias más rentables para favorecer el aprendizaje de la lengua española, gestionando significativamente su enseñanza, aprendizaje y evaluación

CONTENIDOS

3.1. Unidad I

Las lenguas del mundo y sus hablantes. El español en el mundo: perspectivas presentes y futuras. El aspecto económico del español: sus “servicios lingüísticos” para nativos y no nativos. Ámbitos del español. Factores y consecuencias para la formación del futuro Profesor en Letras.

Bibliografía

El español: una lengua viva. Informe 2013 del Instituto Cervantes.
<http://www.institutocervantes.es>

Luis Fernando Lara, *Pensar la lengua del Siglo XXI*. 2 setiembre 2011. revistaene.clarin.com
<http://www.fundeu.es/noticia/pensar-la-lengua-del-siglo-xxi-6661>

UNIDAD II

¿Qué es investigar? La elaboración de un trabajo de investigación. Definición. Características. Tipos de investigación. Etapas del proceso. Instrumentos.

Bibliografía

La siguiente bibliografía recupera la estudiada y a profundizar por los alumnos en la asignatura Técnicas de trabajo intelectual y Metodología de la Investigación, a cargo de la Dra. Hebe Beatriz Molina (Depto de Letras, FFyL, UNCuyo):

Ander-Egg, E. & Valle, P. (2005). *Guía para preparar monografías y otros textos expositivos*. Buenos Aires: Lumen / Humanitas, 73-91. Botta, M. &

Warley, J. (2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes: Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*. Apéndice: N. Fasano de Roig. Buenos Aires: Biblos, 17-23.

Booth, W. C.,

Colomb, G. G., & Williams, J. M. (2004). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa, 279-282.

Cataldi, Z., & Lage, F. J. (2004). *Diseño y organización de tesis*. Buenos Aires: Nueva Librería.

Cremer, P. & Lea, M. R. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa, 103-

125. Gotthelf, R. & Vicente, S. (1996). *Tiempo de investigar: Metodología y técnicas del trabajo universitario*. Mendoza: Ediunc. El

informe

de lectura (Documento de trabajo para los alumnos de Letras) (2015). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Letras. Disponible en

<ffyl.uncu.edu.ar>

Molina, H. B. (2014).

Pautas formales para la investigación documental en Letras (Quinta versión). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Metodología de la Investigación.

Disponible en <ffyl.uncu.edu.ar>

_____, Solanes, C. A., y Varela, F. I. (2015).

Guía de estudio (Esquemas orientadores). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Técnicas de Trabajo Intelectual - Metodología de la Investigación. Disponible en <ffyl.uncu.edu.ar>

_____, Solanes, C. A., y Varela, F. I. (2015). *Guía de lectura 2015*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Técnicas de Trabajo Intelectual - Metodología de la Investigación. Disponible en <ffyl.uncu.edu.ar>

UNIDAD III

Status de las lenguas. Dimensiones del status. Posicionamiento mundial del español en la actualidad. Variedades del español actual. Problemática del español neutro y standard. Prestigio del español. Actitud frente a la lengua en el hablante mendocino. Valoraciones subjetivas. El español y los lenguajes especializados: LSP o “languages for special purposes”.

Bilingüismo en el mundo hispánico. Tipos de bilingüismo y adquisición de segundas lenguas. Consideraciones psico y sociolingüísticas del bilingüismo. Políticas de gobierno y planificación lingüística.

Bibliografía

- Moreno Fernández, Francisco (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, Ariel. Moreno
- Fernández, Francisco (2012). *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Madrid, Iberoamericana/Verbuert.
- Lavandera, Beatriz (1992). *El estudio del lenguaje en su contexto sociocultural*. En: Newmeyer, Frederick J. Panorama de la lingüística moderna. Vol. IV: El lenguaje: contexto sociocultural. Madrid, Visor. Hill, Jane H. (1992). *Lenguaje, cultura y cosmovisión*. En: Newmeyer, Frederick J. Panorama de la lingüística moderna. Vol. IV: El lenguaje: contexto sociocultural. Madrid, Visor. Spolsky, Bernard (1992). *Bilingüismo*. En: Newmeyer, Frederick J. Panorama de la lingüística moderna. Vol. IV: El lenguaje: contexto sociocultural. Madrid, Visor. Berruto, Gaetano (1998). *Fondamenti di sociolinguistica*. Bari, Editori Laterza.

UNIDAD IV

La Lingüística con Propósitos Específicos y la enseñanza de lenguas con propósitos específicos: dimensión académica y profesional. Orígenes y enfoques de la enseñanza de la lengua con fines profesionales. Géneros discursivos del ámbito profesional y sus características. Los usuarios de la lengua en el ámbito profesional: conexiones entre formación y necesidades del mundo laboral. Perspectivas de análisis desde diferentes disciplinas lingüísticas: Lingüística Aplicada, Sociolingüística, Psicolingüística, Lingüística cognitiva. Situación comunicativa y uso de la lengua: aportes de la Pragmática. Comunicación, cultura, interculturalidad y su importancia en la producción y comprensión de discursos del ámbito profesional. La enseñanza de español con fines profesionales a hablantes nativos y no nativos de español.

Bibliografía

- Aguirre, Luis Alejandro y Negri, Silvina (2010). Las prácticas discursivas de la Ingeniería desde la perspectiva de los alumnos de primer año: apuntes para una enseñanza basada en géneros. En: Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo, 55-61.
- Aguirre Beltrán, B. (2000). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. *Actas del Primer Congreso Internacional de Español*

- para Fines Específicos*. Ámsterdam: noviembre 2000.
- Bhatia, Vijay (1993). *Analysing Genre: Language use in Professional Settings*. London, U.K.: Longman.
- Bhatia, V. (2008). "Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos". *Revista Signos* 2008, 41(67) 157-176
- Botta, Mirta (1997). *Comunicaciones escritas en la empresa. Cómo dominar la escritura de negocios*. Barcelona: Granica.
- Cassany, D. (2003). La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE. *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam: noviembre 2000.
- Gaarland, Sarah, Christine Helfers y Evans (1999). "Teaching Engineering to Students. Their Own Discourse". En *29th ASEE/IEEE: Frontiers in Education Conference*, San Juan, Puerto Rico.
- Gil Martínez, M. (2012). "Comunidad discursiva y análisis del género en la certificación del español con fines específicos". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*.
- Gwiasda, Karl E. (1984), "Of Classrooms and Contexts: Teaching Engineers to Write Wrong". *IEEE Transactions on Education*, E-27 (3): 148-150.
- Labrador Piquer, M. J. (2000). El ámbito profesional en el español como lengua extranjera. *Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam: noviembre 2000.
- López Ferrero, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Revista Signos*, v.35 n.51-52.
- Luzón, M. (2005). Aplicación del concepto de "colonia de géneros" a la enseñanza de Inglés para Fines Específicos. *Ibérica* 10 [2005], 133-144.
- Montolío, E. (2006). Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones. *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Utrecht: noviembre 2006.
- Parodi, G. (2006). Comprender y aprender a partir de los textos especializados en español: aproximaciones desde ámbitos técnico-profesionales. *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Utrecht: noviembre 2006.
- Parodi, G. (2009). "El Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006: Semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales identificados". *Revista Estudios Filológicos*, 44, 123-147.
- Parodi, G. (2008). "Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva". En Parodi, G. (ed.) (2008). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 17-37.
- Rodríguez.Piñero, A. (2009). "Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas". *Actas del Congreso Internacional de la ASELE. El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: 2009

Sanz Álava, I. (2000). "Las presentaciones orales en el español profesional". *Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam: noviembre 2000.

Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

UNIDAD V

El español como lengua extranjera (ELE), una nueva disciplina con usuarios en nuevos contextos educativos. La lingüística aplicada y su importancia en relación con el ELE. El aprendizaje de una segunda lengua (L2) y la adquisición de la lengua materna (L1). La enseñanza del español: públicos, necesidades, expectativas (a estudiantes extranjeros aprendientes de ELE *in situ*, a inmigrantes adultos no nativos y a niños y niñas no nativos). Las "subcompetencias" en ELE. El error en la clase de ELE. La cultura en el aula de ELE. La comunicación no verbal. La evaluación en ELE.

Bibliografía

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm

La siguiente bibliografía procede de: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, directores: Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL- Sociedad General Española de Librería-

Barallo Ottonelo, Marta (2004). "La interlengua del hablante no nativo", 369-389.
Cestero Mancera, Ana Maria (2004). "La comunicación no verbal", 593-616.

García

Parejo, Isabel (2004). "La enseñanza del español a inmigrantes adultos", 1259-1277.
Guillen Díaz, Carmen (2004). "Los contenidos culturales". 835-851. Gutiérrez Rivilla,

Rebeca (2004). "Directrices del Consejo de Europa: el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)*", 619-639. Lorenzo Vergilios, Francisco José (2004). "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE", 305-328. Martín

Martín,

José Miguel (2004). "La adquisición de una lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2/lengua extranjera): procesos cognitivos y factores condicionantes", 261-

Moreno Fernández, Francisco

(2004). "El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE", 287-304.

Pisonero del Amo, Isidoro

(2004). "La enseñanza del español a niños y niñas", 1279-1302. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. (2002). Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

Santos Gargallo, Isabel (2004). "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo", 391-410. Johnson, Keith. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. México: FCE.

Martinez,
 Pierre (2008). *Didáctica de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial. Prati,
 Silvia (2007). *La evaluación en español lengua extranjera. Elaboración de exámenes*.
 Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

UNIDAD VI

Otros modos de aprender-enseñar y evaluar el español: la Alfabetización Académica. Definiciones, metodología y posibles modos de implementación. Géneros académicos de las ciencias humanas y sociales. El informe, el ensayo, el resumen/*abstract*, el artículo de investigación. La tradición de la Alfabetización Académica en nuestro país. La Alfabetización Académica en la Facultad de Filosofía y Letras de la UN Cuyo: lugar en los planes de estudio. Alfabetización académica en español e inglés o versus inglés. Validación del español en la comunidad científica (ccs. humanas y sociales) internacional. Publicaciones periódicas de prestigio internacional en nuestra lengua madre.

Bibliografía

Arnoux, Elvira et al. (2002). *Lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Carlino, Paula (2005). “Los estudios sobre escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente.” *XII Jornadas de investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Cubo de Severino (Coord.).(2005) *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.
 Cubo de Severino et al. (Coord.; 2012). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunicarte.

Chartier, Roger (1996). *Escribir en las prácticas*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

García Negroni, María Marta (2006). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Hall, Beatriz (2009). “Efectos de cientificidad y los modos de decir en el discurso académico en el español”. *Revista Línguas e instrumentos lingüísticos*, n° 21, 53-73.

Pérez, Liliana et al. (2012). *Retóricas del decir*.

Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica. Rosario: FHUMYAR ediciones.
 Pipkin Embón, M.et al. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte.

METODOLOGIA DE TRABAJO Y ACTIVIDADES DE LOS ASISTENTES

La propuesta es de carácter intensivo e implica diversos trabajos de campo y lecturas del *corpus* bibliográfico pertinente. La lectura analítica de la bibliografía será expuesta y debatida por los integrantes del Seminario durante el desarrollo de las reuniones.

REGLAMENTO DE ASISTENCIA Y EVALUACIÓN

Se aplica la Normativa respectiva para la categoría, inscripción, evaluación y

promoción de alumnos.. La evaluación es continua y global a través de las experiencias de trabajo dirigido.

En la calificación final se tendrá en cuenta la asistencia y participación activa en clase de los alumnos, así como también la presentación de los trabajos prácticos orales y escritos presentados en tiempo y forma, y su correspondiente aprobación. La aprobación del Seminario está dada por la elaboración de un trabajo de investigación sobre una de los temas abordados durante el Seminario. La temática será consensuada con una de las Profesoras del Seminario que dirigirá el trabajo de investigación. El mismo constará de al menos 8-10 páginas- incluida la bibliografía- y demostrará la aplicación de contenidos abordados durante el Seminario y de estrategias para la elaboración de un trabajo de investigación. En cumplimiento de la Ordenanza 108/10 C.S., se establece la siguiente escala de calificación:

RESULTADO	Escala numérica NOTA	Escala porcentual %
NO	0	0%
APROBADO	1	1 al 12%
	2	13 al 24%
	3	25 al 35%
	4	36 al 47%
	5	48 al 59%
	6	60 al 64%
	7	65 al 74%
APROBADO	8	75 al 84%
	9	85 al 94%
	10	95 al 100%

.....
..... Dra. Laura

(Ph.D.)

PLANO DE ENSINO		IES BRA 2015.2
<p>Competências (Conhecimentos, habilidades e atitudes): Refletir sobre metodologias de ensino de línguas estrangeiras a fim de fazer observações qualificadas de situações de sala de aula para identificação dos métodos de ensino de espanhol como língua estrangeira. Planejar sequências didáticas e avaliação de aprendizagem a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Elaborar projeto de ensino de Espanhol baseado nas informações colhidas nas experiências de observação e análise em estabelecimentos de ensino, na perspectiva do ensino baseado em tarefas. Trabalhar em equipe, submetendo planos de ensino à discussão por colegas professores e aperfeiçoando tais planos com base em debates coletivos. Problematicar a questão do ensino de Espanhol no contexto escolar observado, a partir de uma visão comprometida com o multilinguismo e com o alargamento dos horizontes culturais do aluno. Realizar seleção qualificada de material didático autêntico de língua espanhola, com vistas a seu uso em diferentes situações de ensino de espanhol como língua estrangeira. Conhecimentos Técnicas de observação de aulas. Critérios e procedimentos para análise de métodos de ensino. Vocabulário técnico referente ao ensino, à aprendizagem e à aquisição de línguas estrangeiras. Abordagem integrada das quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) na perspectiva do ensino baseado em tarefas. Língua como ação social em suas diversas modalidades e contextos de uso.</p>		
Semana	Data	Tema da aula e/ou Conhecimentos e/ou Atividades de ensino e de avaliação e/ou Recursos e/ou Leituras
1	05/08	Apresentação da atividade e do plano de ensino. Conhecimentos básicos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua. Documentos referenciais (<i>Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)</i> e <i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)</i>), o multilinguismo e o ensino de espanhol no Brasil.
2	12/08	O ensino de idiomas: projetos, sequências didáticas e PDGs. Abordagem integrada das quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar e escrever).
3	19/08	Técnicas de observação e análise de situações de ensino e aprendizagem. Como e observar uma aula de língua estrangeira. Elaboração de roteiro de observação.
4	26/08	A programação e planificação de aula: planejamento, desenvolvimento e avaliação. Como planejar, desenvolver e avaliar uma aula de língua estrangeira.
5	02/09	A Internet como recurso didático: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.

6	09/09	- Habilidades interpretativas e expressivas - a compreensão e a interação oral: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.
7	16/09	- Habilidades interpretativas e expressivas - a compreensão e a interação escrita: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.
8	23/09	- A correção em aula de língua estrangeira: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.
9	30/09	Integralização do Grau A. Seminário de apresentação da observação e projeto a ser desenvolvido.
10	07/10	- A aprendizagem lúdica: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.
11	14/10	- Ensino de gramática: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.
12	21/10	- Ensino de vocabulário: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.
13	28/10	- Ensino de fonética: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.
14	04/11	- Ensino de Cultura: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.
15	11/11	- A aprendizagem fora da aula. A autonomia do aluno: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.

16	18/11	Finalização dos projetos e entrega dos projetos.
17	25/11	Integralização do Grau B. Seminário de apresentação de projetos.
18	02/12	Aula síntese do semestre, com comunicação e discussão dos Graus em sala de aula.
19	09/12	Integralização do Grau C.

PLANO DE ENSINO 2016/2		
<p>Competências (Conhecimentos, habilidades e atitudes): Refletir sobre metodologias de ensino de línguas estrangeiras a fim de fazer observações qualificadas de situações de sala de aula para identificação dos métodos de ensino de espanhol como língua estrangeira. Planejar sequências didáticas e avaliação de aprendizagem a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Elaborar projeto de ensino de Espanhol baseado nas informações colhidas nas experiências de observação e análise em estabelecimentos de ensino, na perspectiva do ensino baseado em tarefas. Trabalhar em equipe, submetendo planos de ensino à discussão por colegas professores e aperfeiçoando tais planos com base em debates coletivos. Problematizar a questão do ensino de Espanhol no contexto escolar observado, a partir de uma visão comprometida com o multilinguismo e com o alargamento dos horizontes culturais do aluno. Realizar seleção qualificada de material didático autêntico de língua espanhola, com vistas a seu uso em diferentes situações de ensino de espanhol como língua estrangeira. Conhecimentos Técnicas de observação de aulas. Critérios e procedimentos para análise de métodos de ensino. Vocabulário técnico referente ao ensino, à aprendizagem e à aquisição de línguas estrangeiras. Abordagem integrada das quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) na perspectiva do ensino baseado em tarefas. Língua como ação social em suas diversas modalidades e contextos de uso.</p>		
Semana	Data	Tema da aula e/ou Conhecimentos e/ou Atividades de ensino e de avaliação e/ou Recursos e/ou Leituras
1	10/08	Apresentação da atividade e do plano de ensino. Conhecimentos básicos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua. Documentos referenciais (<i>Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)</i> e <i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)</i>), o multilinguismo e o ensino de espanhol no Brasil.
2	17/08	O ensino de idiomas: projetos, sequências didáticas e PDGs. Abordagem integrada das quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar e escrever). Técnicas de observação e análise de situações de ensino e aprendizagem. Como e observar uma aula de língua estrangeira. Elaboração de roteiro de observação.
3	24/08	A programação e planificação de aula: planejamento, desenvolvimento e avaliação. Como planejar, desenvolver e avaliar uma aula de língua estrangeira.
4	31/08	- Habilidades interpretativas e expressivas - a compreensão e a interação escrita: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.
5	07/09	FERIADO
6	14/09	- Habilidades interpretativas e expressivas - a compreensão e a interação oral: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.
7	21/09	- A correção em aula de língua estrangeira: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.

8	28/09	Aula Integradora: Inclusão
9	05/10	Integralização do Grau A. Seminário de apresentação da observação e do projeto a ser desenvolvido.
10	12/10	FERIADO
11	19/10	- Aula para compartilhar projetos/aulas: Inclusão - A Internet como recurso didático e a aprendizagem lúdica: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.
12	26/10	- Ensino de gramática: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.
13	02/11	FERIADO
14	09/11	- Ensino de vocabulário e de fonética: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.
15	16/11	- Ensino de Cultura: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.
16	23/11	- A aprendizagem fora da aula. A autonomia do aluno: planejamento e apresentação de sequências didáticas. - Orientação e desenvolvimento de planos de ensino a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.
17	30/11	Integralização do Grau B. Seminário de apresentação de projetos.
18	07/12	Aula síntese do semestre, com comunicação e discussão dos Graus em sala de aula.
19	14/12	Integralização do Grau C.

AVALIAÇÃO:

Serão utilizadas as seguintes formas de avaliação: registros sobre observações realizadas, trabalhos individuais e em grupo.

- Grau A = Trabalhos individuais e em grupo (3,0) + Seminário (7,0)
- Grau B = Trabalhos individuais e em grupo (2,0) + Avaliação de Grau B (8,0)

O aluno participará de dinâmicas em sala de aula que mobilizarão conhecimentos de metodologia de ensino e de questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de espanhol em sala de aula. Além disso, o aluno realizará visitas a escolas e outros locais de ensino de espanhol a fim de realizar observação de aulas.

Também fará parte das atividades a discussão em torno de vocabulário técnico relativo à área de aquisição de línguas estrangeiras, técnicas de observação e análise de situações de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

As aulas serão desenvolvidas a partir de leituras previamente realizadas e de discussões em torno dessas leituras, bem como a partir dos dados colhidos pelos alunos nas observações que vierem a realizar nas escolas. Partindo dessas informações, os alunos prepararão seus projetos e planejamentos de ensino de espanhol como língua estrangeira.

OUTRAS INFORMAÇÕES

- (1) O cronograma poderá sofrer alterações no decorrer do semestre. Se isso acontecer, você

será previamente comunicado. Mantenha-se informado.

- (2) Quando precisar faltar ou não puder apresentar e/ou entregar pontualmente algum trabalho, comunique previamente a professora para que uma solução possa ser encontrada. Trabalhos atrasados, sem justificativa prévia, não serão aceitos. Também não serão aceitos trabalhos enviados via e-mail.

BIBLIOGRAFIA:

Bibliografía básica

- BARTABURU, M. E. A. de. **Español en acción: tareas y proyectos**. São Paulo: Hispania Ed., 2004. GONZÁLEZ, N. Maia. **Las teorías del lenguaje implícitas en las metodologías**. In: ESTEVES DOS SANTOS, A. L. ZÓBOLI, Graziella. **Práticas de Ensino: subsídios para a atividade docente**. São Paulo: Ática, 1999.

Bibliografía complementar

- BARALO, M.; SILVA, C. F. **Estudio de las necesidades de formación de profesores de ELE: Algunas respuestas**. In: Universo hispánico: Lengua Literatura. Cultura. OLIVEIRA, E. A. V. de CASER, M. M. (Orgs.) Vitória: UFES/APEES, 2001. Actas del VII Congreso Brasileño de Profesores de español: A las puertas del tercer milenio, Vitória, ES), p. 599-603, 2001.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. **Enseñar lengua**. 8. ed. Barcelona: GRAÓ, 2002.
- CERROLAZA, M.; CERROLAZA, O. **Cómo trabajar con libros de texto: la planificación de la clase**. Madrid: Edelsa, 1999.
- ERES FERNÁNDEZ, Gretel M. **La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Embajada de España en Brasil. Anuario brasileño de estudios hispánicos. Brasília: Consejería de Educación y Ciência:Thesaurus, 2000. p.59-80. Suplemento: El hispanismo em Brasil.
- FERNÁNDEZ, S. **Tareas y proyectos en clase**. Madrid: Edinumen, 2001.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro. **El currículo de español como lengua extranjera**. Madrid: EDELSA, 1995-2000.
- GELABERT, M. J.; BUESO FERNÁNDEZ, I.; BENÍTEZ PÉREZ, P. **Producción de materiales para la enseñanza de español**. Madrid: Arco Libros, 2002.
- GIOVANNINI, A. **Profesor en acción**. Madrid: EDELSA, 1999-2000.
- LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2005.
- MATTE BON, F. **Gramática comunicativa del español**. Madrid: EDELSA, 1998-2001.
- MELERO ABADÍA, P. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: EDELSA, 2000.
- PÉREZ GUTIÉRREZ, J. A. **Textos expositivos: aplicaciones didácticas**. Brasília: Thesaurus, 2002.
- SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSO HABLANTES: ELABORACIÓN DE MATERIALES PARA LA CLASE DE ESPAÑOL**, 8., 2000. São Paulo. Actas ... Brasília: Embajada de España, 2001.
- SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSO HABLANTES: EL COMPONENTE LÚDICO EN LA CLASE DE E/LE**, 10., 2002. São Paulo. Actas... Brasília: Embajada de España en Brasil : Consejería de Educación, 2003.
- SEMINÁRIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSO HABLANTES: INTERNET COMO HERRAMIENTA PARA LA CLASE DE E/LE**, 11., 2003. São Paulo. Actas... Brasília: Embajada de España en Brasil.: Consejería de Educación y Ciencia, 2004.
- MELERO ABADÍA, Pilar. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

VÁZQUEZ. Graciela. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa, 1999.
 Página do dicionário eletrônico Wordreference, disponível em
<http://www.wordreference.com> Página da Consejería de Educación, disponível em
www.mec.es/sgci/br
 Página do Centro Virtual Cervantes disponível em <http://www.cervantes>

CARRERA: Profesorado de Inglés

ESPACIO CURRICULAR: Práctica Profesional IV CURSO O AÑO DE CURSADO: 4to Año
 FORMATO: Residencia docente, grupo de reflexión, trabajo de campo.
 RÉGIMEN DE CURSADO: anual
 PROFESOR: Prof. Esp. Cecilia

CARGA HORARIA: 12 horas semanales – 384 anuales (entre presenciales y virtuales) AÑO
 ACADÉMICO: 2016

■ MARCO TEÓRICO O FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“Trabajar sobre las prácticas de los residentes para transformarlas nos exige formar a un practicante reflexivo que es ante todo formar a un (...) profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia”
 Perrenoud, (2006).

El trayecto formativo

Formar y formarse tiene que ver con “adquirir una forma” a través de un recorrido o trayecto que se

inicia mucho antes de comenzar la Práctica y Residencia Profesional.

Este recorrido que comienza con las primeras experiencias como alumnos y se componen de distintas instancias formadoras desde la preparación formal en la institución formadora, la socialización profesional y la capacitación docente continua.

Sin embargo, “tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente de acontecimientos sucesivos desde la sola constancia de un nombre propio sería absurdo para Bordieu . Se requiere incorporar la noción de trayectoria como serie de posiciones sucesivamente ocupadas por el mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones “(Bordieu en : Edestein , 2004).

Es en esta visión de movimiento pero a su vez de indagación constante que concebimos la formación como un proceso de identificación de nuestras complejas internalizaciones a lo largo del nuestra vida como alumnos y docentes pero también es interpelada por los contextos históricos, sociales e institucionales que nos rodean.

La reflexión como uno de los ejes principales sobre los cuales se construirá este espacio curricular y que acompañará al alumno a lo largo de esta trayectoria formativa es lo que se propone en este espacio curricular . Sin embargo la reflexión no es simplemente una mera expresión de deseo, carente de contenido sino por el contrario una acción organizada y planificada de la práctica misma y en cada una de sus dimensiones : social política y ética.

En tanto construimos un espacio de residencia y entendemos que esto implica “residir”, es decir, “estar” en el sitio de los acontecimientos en tiempo y espacio, suponemos la entrada “in situ” de un juego de múltiples significaciones : las propias con sus historias y trayectorias individuales y diferentes; las compartidas como sujetos sociales en

espacios en común , las contextuales , las institucionales .

Este juego de multiplicidades se traduce en la concientización del otro en la tarea formativa en tanto voz que nos enriquece y nos construye.

En este sentido el desafío es permanente para “ procurar y provocar tiempos y espacios que permitan poner en cuestión matrices construidas , trabajar huellas y marcas de largos años de escolarización , recuperar lo mejor de las trayectorias colectivas e individuales , admitir asimismo la urgencia de ciertos cambios e intentar caminos diferentes” (Eldestein , 2004)

EXPECTATIVAS DE LOGRO U OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS:

- Fomentar el conocimiento crítico y reflexivo de la situación educativa, ya que es condicionada por factores socio-económicos, culturales, políticos e institucionales determinados.
- Concebir la residencia docente como un espacio de construcción reflexivo y metacognitivo de lectura de las prácticas y de interacción continua para el desarrollo profesional.
- Recuperar e integrar las reflexiones, experiencias y aprendizajes de la práctica en momentos previos , durante y post –práctica
- Generar espacios de reflexión donde los residentes puedan desarrollar mediante procesos de socialización profesional y la exploración de su propia biografía personal , el continuo y complejo proceso de formación permanente .
- Poner en interacción instituciones , docentes, profesores y residentes para crear espacios de formación continua
- Favorecer la participación protagónica de docentes , residente y profesor como equipo de trabajo.
- Jeraquizar al docente del curso como acompañante calificado del futuro docente realimentando su formación permanente
- Resignificar el sentido del aula de un lugar cedido a préstamo, a un lugar compartido para la experiencia didáctica, la investigación y el aprendizaje.
- Favorecer una actitud indagadora que promueva la investigación didáctica.
- Presentar de un estudio de casos como un proceso de investigación aúlica.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Eje 1: Etapa de pre- reflexión:

- Análisis del programa de la materia y las expectativas planteadas para este período.
- Revisión de las concepciones y representaciones sociales sobre la docencia. La biografía personal.
- Imágenes de docencia y clases .Análisis de distintas clases de inglés desde las representaciones personales. Cine debate.
- La narración pedagógica. El diario de clase.
- La pareja pedagógica . Rol y funciones dentro del proceso reflexivo
- Revisión de nociones didácticas : el manejo de la clase , el desarrollo de las cuatro macro-habilidades lingüísticas , el código de vestimenta docente , el lenguaje de la clase , la enseñanza de la gramática, las transiciones .

Eje 2 : Etapa de reflexión propiamente dicha : la intervención pedagógica

Momento inicial

- El conocimiento de las instituciones . Elaboración de una guía de análisis institucional .
- La observación de la clase ¿ Qué observar ?
- El registro de las observaciones. Las observación no participante. Entrevistas y análisis de documentos áulicos.

Momento de intervención propiamente dicho

- La observación participante con tareas de complejidad creciente . El rol del residente en la clase y del docente co-formador .
- La planificación de la clase y sus momentos . La construcción de un plan de clase de acuerdo al contexto institucional .
- Las intervenciones áulicas en uno de los momentos de la clase . Las intervenciones propiamente dichas.
- El análisis de la intervención docente y las situaciones problemáticas dentro del aula . Comparación de distintos registros de clase.
- La clase mediada con tecnología : planificación e implementación Momento posterior a la intervención pedagógica

- Autoevaluación de la práctica docente : confrontación de opiniones con la pareja pedagógica y docente de prácticas

Eje 3: Etapa de post- reflexión e investigación

- La investigación –acción : el docente como investigador de su propia práctica . La elaboración de un proyecto de investigación - acción
- El e- portafolio como reflejo del proceso reflexivo del alumno

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Construcción de fundamentaciones para la toma de decisiones . Análisis de supuestos teóricos . Reflexión en y sobre la práctica . Construcción social de conocimientos. Análisis de trayectorias escolares . Construcción colaborativa de un plan de clase. Observación y registro de situaciones educativas en diferentes contextos. Reflexión a través de la narrativa docente. Realización de intervenciones docentes en el aula de inglés. Resolución de situaciones problemáticas dentro del aula. Realización y construcción de un portafolio.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Valoración de la reflexión en y sobre la práctica como estrategia para el desarrollo profesional. Responsabilidad , solidez , flexibilidad y criterio de desarrollo de la práctica de la enseñanza. Disposición e integración para el trabajo en equipo. Actitud de reflexión crítica permanente en la formación y práctica profesional. Autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS O METODOLOGÍA (incluir Actividades y Recursos)
Las clases son teórico – prácticas y su eje principal consiste en el desarrollo del

pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos sobre su trayecto en la formación docente.

Con tal fin, se implementarán distintos dispositivos de formación docente entendiéndose estos como: (...) aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas (Sanjurjo, Caporossi, España, Hernández, Alfonso & Foresi, 2009: 32-33)

Los dispositivos de formación docente que se utilizarán en este espacio curricular son:

-Grupos de reflexión (Group of reflection)

“Es un espacio de encuentro semanal en que el coordinador docente trabaja a partir de los emergentes que los participantes traen a la reunión . Se ponen bajo la lupa los elementos de la planificación , las situaciones ocurridas en las instituciones en que se están efectuando la práctica , los aspectos referidos a la dinámica del grupo- clase , los recursos y la bibliografía sugerida , etc”(Anijovich, 2009)

- Biografía personal(Personal biography)

Se entiende como biografía escolar(...) un relato que refiere a los aprendizajes incorporados en el paso por la escolaridad, en todo ese trayecto en el que como sujetos estamos insertos en las instituciones educativas (...)nos estamos refiriendo a las complejas internalizaciones realizadas en las experiencias como alumnos en todo el trayecto escolar (Caporossi, 2009, p. 113).

Con este trabajo se pretende que los residentes al relatar su biografía puedan acceder a un conocimiento de sí mismo más profundo, identificar sus fortalezas y debilidades, hacer visibles ciertas dimensiones ligados a la vida personal y profesional, y establecer relaciones entre la teoría pedagógica adquirida durante la carrera y las propias experiencias escolares.

-Diario de clase (Journal)

El diario de clase es un documento personal y autobiográfico del docente, es un registro que incluye opiniones, sentimientos, interpretaciones, reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas puestas en acto en el salón de clase. Se lo utiliza como instrumento para la construcción reflexiva del conocimiento profesional y como recurso para el análisis de la teoría o supuestos que sustentan las decisiones docentes, en tanto provee una base comprensiva y rica para el estudio del proceso de enseñanza. La importancia del diario de clase se profundiza cuando las narrativas en él presentes se comparten con otros, cuando su análisis se lleva a cabo de modo colegiado (Sanjurjo, Caporossi, España, Hernández, Alfonso & Foresi, 2009, p. 132).

Pareja Pedagógica (Pedagogical Partner)

Es un dispositivo de aprendizaje fundamental, tanto para la formación de los residentes, como para su seguimiento, contención y acompañamiento. Puesto en acto de un modo correcto es un dispositivo que promueve cambios al permitirle al residente hacer conciente su práctica pedagógica, reflejada en la narrativa y

palabras de su compañero, lo necesariamente significativas como para reflejarse en ellas.

Al interior de este binomio se establece un vínculo pedagógico diferenciado, único y específico de aquél que se constituye con el formador y el co-formador.

Considero, que los procesos básicos que atraviesan a esta peculiar relación pedagógica son el diálogo, la comunicación y la discusión reflexiva. Procesos que trabajados adecuadamente, previamente a poner en marcha este dispositivo, logra una construcción. (Residente, 2007)

Investigación – acción (Action Research)

Es un proceso de indagación que le permite al docente investigar y evaluar su propio trabajo. Comienza con cuestionamientos sobre experiencias áulicas o desafíos y permite no sólo la exploración del problema sino también la intervención en el mismo. Comprende un período de:

- identificación del problema
- exploración
- búsqueda de alternativas
- Selección
- Implementación
- Evaluación

Portafolio (Portfolio) El portafolio es una colección organizada de trabajos y documentos previamente seleccionados por el alumno y que reflejan su proceso y su rendimiento en relación con unos objetivos de aprendizaje y unos criterios de evaluación preestablecidos. Este dispositivo se usará en la residencia docente como reflejo del proceso reflexivo del alumno. Se elaborará a lo largo del trayecto formativo y se presentará y justificara en el coloquio final.

EVALUACIÓN (CARACTERÍSTICAS GENERALES O CRITERIOS)

“La evaluación dentro del marco de las Residencias desde esta perspectiva conduciría a poner en el centro la propuesta de enseñanza concebida holísticamente como punto de referencia . De ahí incorporarla no sólo en función de acreditación sino como analizador que permite reconocer los recorridos , los movimientos que cada sujeto va realizando en la generación de la propuesta para las prácticas” (Edestein,2004)

Evaluación continua y simultánea :

La evaluación se compone de instancias que incluyen tanto el proceso como el resultado en una integración simultánea. Esto supone aprobar cada una de las instancias formativas que constituyen el espacio curricular.

La primera instancia supone el asistir y participar activamente de cada uno de los

encuentros semanales de los grupos de reflexión.

La segunda instancia supone la participación de todas las actividades de complejidad creciente que conforman la intervenciones de residencia docente: observación no participante, observación participante, intervenciones en distintos momentos de la clase e intervenciones propiamente dichas y que componen doce clases en total.

La tercera instancia supone la elaboración de todos los documentos requeridos por el espacio a saber

: análisis institucional, guías para entrevistas, plan de clase y narrativas docentes como el diario de reflexión y la biografía personal.

La cuarta instancia se constituye como la elaboración y presentación de un estudio de caso en base a una situación planteada en la propia residencia del alumno.

La quinta instancia es la acreditación misma que conjuga todas las instancias anteriores y se define con una instancia de cierre, a través de la entrega del portafolio y la participación en un coloquio donde se explicará y justificará la elaboración y selección del coloquio.

De acuerdo a la resolución 1883 de Dirección General de Escuelas /OBJ : Reglamento Marco de Prácticas Profesionales y Residencia Docente :” el estudiante alcanzará la acreditación de cada unidad curricular del CPPRD con la aprobación del al menos el 80% de las instancias que suponen el recorrido formativo”. Además aclara que el “estudiante tendrá derecho a recurrar la residencia, mientras se encuentre vigente el plan de estudios para la cohorte correspondiente, según lo establecido en el punto 64 del Reglamento Académico Marco e Institucional”

REGULARIDAD: el alumno necesitará cumplimentar con todas las instancias descriptas en el apartado anterior para quedar regular en la materia .Además deberá cumplimentar con el 80% de la asistencia a los grupos de reflexión.

SISTEMA DE CORRELATIVIDADES: La Práctica Profesional y Residencia Docente IV es correlativa a los siguientes espacios curriculares :

- Didáctica General
- Didáctica Especial I
- Didáctica Especial II
- Práctica Profesional I
- Práctica Profesional II
- Práctica Profesional III
- Idioma Inglés III
- Fonética y Fonología III
- Gramática Inglesa III
- Idioma Inglés IV
- Fonética y Fonología IV

No podrán cursar el espacio curricular aquellos alumnos que no hayan regularizado todos los espacios curriculares de 3º Año

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Anijovich, R. (2009). Transitar la formación pedagógica .Dispositivos y estrategias Buenos Aires: Paidós. Bailey, K, Curtis A & Nunan, D (2001) .Pursing Professional Development. Canada: Heinle & Heinle.
- Beltramo , Lucila (2012). ¿Cómo opera la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente?. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación 7 ISSN1851-6297.

Bourdieu, P.(1997).Razones práctica. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.

Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales . (pp. 107-149).Rosario: Homo Sapiens.

Dewey, J. Como Pensamos. Madrid : Ciencia y Educación Contemporánea.

Eldestein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires:

Paidós.

Eldestein , G. (2004). Prácticas y Residencias . Memorias , Experiencias , Horizontes...I Jornada de

Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Córdoba: Brujas.

Freire , P & Faundez, A (2013) .Por una pedagogía de la pregunta. Buenos Aires : Siglo XXI

-Frigerio, G y Poggi, M (1997) . Las instituciones educativas . Cara o Ceca. Buenos Aires : Troquel. Gómez, A, Ruiz,R & Rasco,A. *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica.*

Madrid : Akal

Perrenoud, P. (2006). Saber reflexionar sobre la propia práctica: ¿es éste el objetivo fundamental de la formación de los enseñantes? En P. Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (pp. 45-67) España: Grao.

Richards, J.C & Farrell , T,S. (2005) Professional Development for Language Teachers. Cambridge University.

Richards, J. C & Nunan, D. (1990) Second Language Teacher Education. United teStates of America, Cambridge University Press.

Schön , D . A (1992). La formación de profesionales reflexivos.Buenos Aires: Paidós.

Zeichner, Kenneth M.& Liston D. P (1996) Reflective Teaching . An Introduction. New York : Routledge.

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

Brown, H. Douglas: "*Teaching by Principles*" USA, Prentice Hall Regents,

1994 Harmer J (2007) . The Practice of English Language Teaching . England:

Pearson. Harmer J (2007) .How to teach English . England: Pearson.

Nunan, David: "*Second Language Teaching and Learning*", USA, Heinle & Heinle Publishers, 1999

Firma del Profesor:

(manuscrito) Fecha de

Entrega: (manuscrito)

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão agosto/2013

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA****RESOLUÇÃO 073/2015**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 15/084 **Versão do Projeto:** 23/06/2015 **Versão do TCLE:** 23/06/2015

Coordenadora:

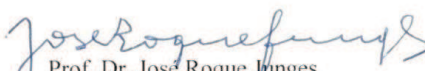
Mestranda Greici Lenir Reginatto (PPG em Linguística Aplicada)

Título: Constituindo uma Comunidade Colaborativa Virtual de Aprendizagem: é possível uma formação comum entre Brasil e Argentina?

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 23 de junho de 2015.


Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

ANEXO B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos ao docente e a turma de uma disciplina de Didática, Metodologia de ensino ou outra disciplina específica do curso de Letras (Português/Espanhol) para participar da pesquisa: "Constituindo uma Comunidade Colaborativa Virtual de Aprendizagem: é possível uma formação comum entre Brasil e Argentina?"

A pesquisa tem por objetivo promover uma pequena experiência de intercâmbio virtual entre alunos de um curso de Letras em sua universidade e alunos do curso de Letras da [redacted] Argentina. Com isso, pretende-se constituir uma Comunidade Colaborativa Virtual de Aprendizagem para fomentar o intercâmbio acadêmico entre estudantes de Letras, construir novos conhecimentos a partir da interação entre estudantes de duas IES, verificar a desconstrução de conceitos, e alcançar a reconstrução desses em novos conceitos comuns sobre ensino-aprendizagem de línguas adicionais, comprovar a possibilidade de conseguir a almejada formação comum entre os cursos de Letras de Argentina, Chile, Uruguai e Brasil, e ainda, verificar a (re)construção de novas identidades profissionais de professores em formação inicial.

A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro para nenhum dos alunos ou para a instituição. A participação no estudo não causará nenhum tipo de risco ou custo financeiro para nenhum aluno, docente ou para a direção da [redacted]. O anonimato de todas as pessoas que participaram da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições. As entrevistas serão registradas em gravador de voz para posterior transcrição e análise. As observações de aula e relatórios do docente titular da [redacted], serão registradas em diário de campo. Os trabalhos e comentários dos alunos postados na plataforma Moodle, os e-mails entre os professores para planejamento das atividades e as conversas do chat serão usados para análise, preservando o anonimato dos alunos e professores envolvidos nas tarefas. Este material ficará guardado, de forma segura, com a pesquisadora por cinco anos e depois será descartado. Ainda que os resultados possam ser publicados, será preservado o anonimato das informações. A participação dos alunos, nesta pesquisa, é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade. O afastamento da pesquisa pode ocorrer em qualquer etapa do trabalho.

Se você concorda com o desenvolvimento dessa pesquisa na escola, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima.

No caso de dúvidas, você também pode fazer contato com a pesquisadora responsável por este trabalho, Greici Lenir Reginatto Cañete pelo telefone: (51) 82099377, ou pelo e-mail greicicanete@gmail.com.

Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso projeto. Uma cópia desse documento é sua.

Atenciosamente,

 Greici Lenir Reginatto Cañete

CEP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 09 / 03 / 16

 JP

Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – Docente

Eu, _____,

concordo em que o projeto de pesquisa " *Constituindo uma Comunidade Colaborativa Virtual de Aprendizagem: é possível uma formação comum entre Brasil e Argentina?*" seja desenvolvida com uma turma de Didática, Metodologia de Ensino ou outra disciplina específica do curso de Letras (Português/Espanhol), para entrevistas gravadas em gravador de voz, relatório em diário de campo, os e-mails entre os professores para planejamento das atividades, o desenvolvimento de atividades comuns na plataformas Moodle, ministradas pelo professor(a) do quadro de funcionários da _____

Assinatura: _____

Data: _____

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 09. / 03 / 16

PP

TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO – aluno

Convidamos à turma de uma disciplina de Didática, Metodologia de ensino ou outra disciplina específica do curso de Letras (Português/Espanhol) para participar da pesquisa: "Constituindo uma Comunidade Colaborativa Virtual de Aprendizagem: é possível uma formação comum entre Brasil e Argentina?"

A pesquisa tem por objetivo promover uma pequena experiência de intercâmbio virtual entre alunos de um curso de Letras em sua universidade e alunos do curso de Letras da [redacted] Argentina. Com isso, pretende-se constituir uma Comunidade Colaborativa Virtual de Aprendizagem para fomentar o intercâmbio acadêmico entre estudantes de Letras, construir novos conhecimentos a partir da interação entre estudantes de duas IES, verificar a desconstrução de conceitos, e alcançar a reconstrução desses em novos conceitos comuns sobre ensino-aprendizagem de línguas adicionais, comprovar a possibilidade de conseguir a almejada formação comum entre os cursos de Letras de Argentina, Chile, Uruguai e Brasil, e ainda, verificar a (re)construção de novas identidades profissionais de professores em formação inicial.

A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro para nenhum dos alunos ou para a instituição. A participação no estudo não causará nenhum tipo de risco ou custo financeiro para nenhum aluno, docente ou para a direção da [redacted]. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições. As entrevistas serão registradas em gravador de voz para posterior transcrição e análise. As observações de aula e relatórios do docente titular da [redacted] serão registradas em diário de campo. Os trabalhos e comentários dos alunos postados na plataforma Moodle, os e-mails entre os professores para planejamento das atividades e as conversas do chat serão usados para análise, preservando o anonimato dos alunos e professores envolvidos nas tarefas. Este material ficará guardado, de forma segura, com a pesquisadora por cinco anos e depois será descartado. Ainda que os resultados possam ser publicados, será preservado o anonimato das informações. A participação dos alunos, nesta pesquisa, é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade. O afastamento da pesquisa pode ocorrer em qualquer etapa do trabalho.

Se você concorda com o desenvolvimento dessa pesquisa na escola, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima.

No caso de dúvidas, você também pode fazer contato com a pesquisadora responsável por este trabalho, Greici Lenir Reginatto Cañete pelo telefone: (51) 82099377, ou pelo e-mail greicicanete@gmail.com.

Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso projeto. Uma cópia desse documento é sua.

Atenciosamente,

 Greici Lenir Reginatto Cañete

CSP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 09/03/16

 JP

Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – Aluno


Eu, _____,

concordo em que o projeto de pesquisa " *Constituindo uma Comunidade Colaborativa Virtual de Aprendizagem: é possível uma formação comum entre Brasil e Argentina?*" seja desenvolvida com uma turma de Didática, Metodologia de Ensino ou outra disciplina específica do curso de Letras (Português/Espanhol), para entrevistas gravadas em gravador de voz, relatório em diário de campo, os e-mails entre os professores para planejamento das atividades, o desenvolvimento de atividades comuns na plataformas Moodle, ministradas pelo professor(a) do quadro de funcionários da _____

Assinatura: _____

Data: _____

CEP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 09/03/16



TERMO DE COMPROMISO LIBRE Y ESCLARECIDO – DOCENTE/UNCUYO

Le invitamos al docente y a la clase de la disciplina de Didáctica u otra disciplina específica de la carrera de Portugués a participar de la investigación: **"Constituyendo una Comunidad Colaborativa Virtual de Aprendizaje: ¿es posible una formación común entre Brasil y Argentina?"**


La investigación tiene por objetivo promover una pequeña experiencia de intercambio virtual entre alumnos de un curso de profesorado de portugués en su universidad y alumnos del curso de Letras en una la [REDACTED]. Con ello, se pretende, constituir una Comunidad Colaborativa Virtual de Aprendizaje para fomentar el intercambio académico entre estudiantes de Letras, construir nuevos conocimientos a partir de la interacción entre estudiantes de dos universidades, verificar la desconstrucción de conceptos, y alcanzar la reconstrucción de éstos en nuevos conceptos comunes sobre enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales, comprobar la posibilidad de conseguir la deseada formación común entre los cursos de Letras de Argentina, Chile, Uruguay y Brasil, y aún, verificar la (re)construcción de nuevas identidades profesionales de profesores en formación inicial.

La participación en el estudio no causará ningún tipo de riesgo o costo financiero para ningún alumno, docente o para la dirección de la [REDACTED]. El anonimato de todas las personas que participarán de la investigación será preservado, así como las menciones a personas o Instituciones. Las entrevistas serán registradas en una grabadora de voz para posterior transcripción y análisis. Las observaciones de clases e informes del docente titular de [REDACTED] que haya serán registradas en una libreta de campo. Las actividades y comentarios de los alumnos colgados en la plataforma Moodle, los e-mails entre profesores para planificación de las actividades y las conversaciones de chat serán usados para análisis, preservando el anonimato de los alumnos y profesores involucrados en las tareas. Este material será guardado, de manera segura, con la investigadora por cinco años y después será deshecho. Aunque los resultados puedan ser publicados, será preservado el anonimato de las informaciones. Su participación es voluntaria y usted puede desistir en cualquier tiempo, a lo largo del trabajo sin cualquier daño.

Caso usted esté de acuerdo con el desarrollo de esta investigación en su Universidad, por favor, llene y firme el apartado que sigue abajo. Al firmar este documento, usted mantiene el derecho de dar su opinión, de hacer preguntas, incluso los demás derechos mencionados arriba.

En caso de dudas, usted también puede contactar con la investigadora responsable por este trabajo, Greici Lenir Reginatto Cañete, por el teléfono: (51) 82099377 o por correo electrónico greicicanete@gmail.com.

Agradezco su colaboración e interés en nuestra propuesta de investigación. Este contrato deberá ser firmado por duplicado, siendo que una copia se le entrega a usted y la otra debe ser entregada a la investigadora.

CEP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 09 / 03 / 16


 Greici Lenir Reginatto Cañete

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
 Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 http://www.unisinos.br

Contrato de Compromiso Libre y Esclarecido- docente

Yo _____estoy de acuerdo con la propuesta de investigación " *Constituyendo una Comunidad Colaborativa Virtual de Aprendizaje: ¿es posible una formación común entre Brasil y Argentina?*" sea desarrollada con una clase de Didáctica o específica del profesorado de Portugués, para entrevistas gravadas en grabadora de voz, informe de libreta de campo, los e-mails entre los profesores para planificación de las actividades, el desarrollo de actividades comunes en la plataformas Moodle, ministradas por profesor(a) del plantel de _____

Firma y sello: _____

Fecha: _____

CEP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 09/03/16

 PP

TERMO DE COMPROMISO LIBRE Y ESCLARECIDO – ALUMNOS/UNCUYO

Le invitamos a la clase de la disciplina de Didáctica u otra disciplina específica de la carrera de Portugués a participar de la investigación: **“Constituyendo una Comunidad Colaborativa Virtual de Aprendizaje: ¿es posible una formación común entre Brasil y Argentina?”**

La investigación tiene por objetivo promover una pequeña experiencia de intercambio virtual entre alumnos de un curso de profesorado de portugués en su universidad y alumnos del curso de Letras en una la []. Con ello, se pretende, constituir una Comunidad Colaborativa Virtual de Aprendizaje para fomentar el intercambio académico entre estudiantes de Letras, construir nuevos conocimientos a partir de la interacción entre estudiantes de dos universidades, verificar la desconstrucción de conceptos, y alcanzar la reconstrucción de éstos en nuevos conceptos comunes sobre enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales, comprobar la posibilidad de conseguir la deseada formación común entre los cursos de Letras de Argentina, Chile, Uruguay y Brasil, y aún, verificar la (re)construcción de nuevas identidades profesionales de profesores en formación inicial.

La participación en el estudio no causará ningún tipo de riesgo o costo financiero para ningún alumno, docente o para la dirección de la []. El anonimato de todas las personas que participarán de la investigación será preservado, así como las menciones a personas o Instituciones. Las entrevistas serán registradas en una grabadora de voz para posterior transcripción y análisis. Las observaciones de clases e informes del docente titular de [] que haya serán registradas en una libreta de campo. Los e-mails entre los profesores para planificación de las actividades. Las actividades y comentarios de los alumnos colgados en la plataforma Moodle, los e-mails entre profesores y las conversaciones de chat serán usados para análisis, preservando el anonimato de los alumnos y profesores involucrados en las tareas. Este material será guardado, de manera segura, con la investigadora por cinco años y después será deshecho. Aunque los resultados puedan ser publicados, será preservado el anonimato de las informaciones. Su participación es voluntaria y usted puede desistir en cualquier tiempo, a lo largo del trabajo sin cualquier daño.

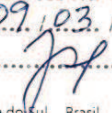
Caso usted esté de acuerdo con el desarrollo de esta investigación en su Universidad, por favor, llene y firme el apartado que sigue abajo. Al firmar este documento, usted mantiene el derecho de dar su opinión, de hacer preguntas, incluso los demás derechos mencionados arriba.

En caso de dudas, usted también puede contactar con la investigadora responsable por este trabajo, Greici Lenir Reginatto Cañete, por el teléfono: (51) 82099377 o por correo electrónico greicicanete@gmail.com.

Agradezco su colaboración e interés en nuestra propuesta de investigación. Este contrato deberá ser firmado por duplicado, siendo que una copia se le entrega a usted y la otra debe ser entregada a la investigadora.

 Greici Lenir Reginatto Cañete

Av. Unisinos, 950 - Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
 Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 http://www.unisinos.br

CEP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 09/03/16


Anuência para el desarrollo de la investigación – alumno

Yo _____ estoy de acuerdo con la propuesta de investigación " *Constituyendo una Comunidad Colaborativa Virtual de Aprendizaje: ¿es posible una formación común entre Brasil y Argentina?*" sea desarrollada con una clase de Didáctica o específica del profesorado de Portugués, para entrevistas gravadas en grabadora de voz, informe de libreta de campo, los e-mails entre los profesores para planificación de las actividades, el desarrollo de actividades comunes en la plataformas Moodle, ministradas por profesor(a) del plantel de _____

Firma y sello: _____

Fecha: _____

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 09 / 03 / 16
.....
JP

TERMO DE COMPROMISO LIBRE Y ESCLARECIDO – DOCENTE/

Le invitamos al docente y a la clase de la disciplina de Didáctica u otra disciplina específica de la carrera de Portugués a participar de la investigación: **"Constituyendo una Comunidad Colaborativa Virtual de Aprendizaje: ¿es posible una formación común entre Brasil y Argentina?"**

La investigación tiene por objetivo promover una pequeña experiencia de intercambio virtual entre alumnos de un curso de profesorado de portugués en su curso de Profesorado y alumnos del curso de Letras en una la Universidad do Vale do Rio dos Sinos. Con ello, se pretende, constituir una Comunidad Colaborativa Virtual de Aprendizaje para fomentar el intercambio académico entre estudiantes de Letras, construir nuevos conocimientos a partir de la interacción entre estudiantes de dos universidades, verificar la desconstrucción de conceptos, y alcanzar la reconstrucción de éstos en nuevos conceptos comunes sobre enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales, comprobar la posibilidad de conseguir la deseada formación común entre los cursos de Letras de Argentina, Chile, Uruguay y Brasil, y aún, verificar la (re)construcción de nuevas identidades profesionales de profesores en formación inicial.

La participación en el estudio no causará ningún tipo de riesgo o costo financiero para ningún alumno, docente o para la dirección de la [redacted]. El anonimato de todas las personas que participarán de la investigación sera preservado, así como las menciones a personas o Instituciones. Las entrevistas serán registradas en una grabadora de voz para posterior transcripción y análisis. Las observaciones de clases e informes del docente titular de [redacted] que haya serán registradas en una libreta de campo. Las actividades y comentarios de los alumnos colgados en la plataforma Moodle, los e-mails entre los profesores para planificación de las actividades y las conversaciones de chat serán usados para análisis, preservando el anonimato de los alumnos y profesores involucrados en las tareas. Este material será guardado, de manera segura, con la investigadora por cinco años y después será deshecho. Aunque los resultados puedan ser publicados, será preservado el anonimato de las informaciones. Su participación es voluntaria y usted puede desistir en cualquier tiempo, a lo largo del trabajo sin cualquier daño.

Caso usted esté de acuerdo con el desarrollo de esta investigación en su Universidad, por favor, llene y firme el apartado que sigue abajo. Al firmar este documento, usted mantiene el derecho de dar su opinión, de hacer preguntas, incluso los demás derechos mencionados arriba.

En caso de dudas, usted también puede contactar con la investigadora responsable por este trabajo, Greici Lenir Reginatto Cañete, por el teléfono: (51) 82099377 o por correo electrónico greicicanete@gmail.com.

Agradezco su colaboración e interés en nuestra propuesta de investigación. Este contrato deberá ser firmado por duplicado, siendo que una copia se le entrega a usted y la otra debe ser entregada a la investigadora.

Greici Lenir Reginatto Cañete

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
 Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 http://www.unisinos.br

CEP - UNISINOS
 VERBADO APROVADA
 Em: 09. / 03. / 16




Contrato de Compromiso Libre y Esclarecido– docente

Yo _____ estoy de acuerdo con la propuesta de investigación " *Constituyendo una Comunidad Colaborativa Virtual de Aprendizaje: ¿es posible una formación común entre Brasil y Argentina?*" sea desarrollada con una clase de Didáctica o específica del profesorado de Portugués, para entrevistas gravadas en grabadora de voz, informe de libreta de campo, los e-mails entre los profesores para planificación de las actividades el desarrollo de actividades comunes en la plataformas Moodle, ministradas por profesor(a) del plantel de _____

Firma y sello: _____

Fecha: _____

 CBP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 09/03/16..



TERMO DE COMPROMISO LIBRE Y ESCLARECIDO – ALUMNOS/

Le invitamos a la clase de la disciplina de Didáctica u otra disciplina específica de la carrera de Portugués a participar de la investigación: **“Constituyendo una Comunidad Colaborativa Virtual de Aprendizaje: ¿es posible una formación común entre Brasil y Argentina?”**

La investigación tiene por objetivo promover una pequeña experiencia de intercambio virtual entre alumnos de un curso de profesorado de portugués en su universidad y alumnos del curso de Letras en una la [REDACTED]. Con ello, se pretende, constituir una Comunidad Colaborativa Virtual de Aprendizaje para fomentar el intercambio académico entre estudiantes de Letras, construir nuevos conocimientos a partir de la interacción entre estudiantes de dos universidades, verificar la desconstrucción de conceptos, y alcanzar la reconstrucción de éstos en nuevos conceptos comunes sobre enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales, comprobar la posibilidad de conseguir la deseada formación común entre los cursos de Letras de Argentina, Chile, Uruguay y Brasil, y aún, verificar la (re)construcción de nuevas identidades profesionales de profesores en formación inicial.

La participación en el estudio no causará ningún tipo de riesgo o costo financiero para ningún alumno, docente o para la dirección de [REDACTED]. El anonimato de todas las personas que participarán de la investigación será preservado, así como las menciones a personas o Instituciones. Las entrevistas serán registradas en una grabadora de voz para posterior transcripción y análisis. Las observaciones de clases e informes del docente titular de International House que haya serán registradas en una libreta de campo. Las actividades y comentarios de los alumnos colgados en la plataforma Moodle, los e-mails entre los profesores para planificación de las actividades y las conversaciones de chat serán usados para análisis, preservando el anonimato de los alumnos y profesores involucrados en las tareas. Este material será guardado, de manera segura, con la investigadora por cinco años y después será deshecho. Aunque los resultados puedan ser publicados, será preservado el anonimato de las informaciones. Su participación es voluntaria y usted puede desistir en cualquier tiempo, a lo largo del trabajo sin cualquier daño.

Caso usted esté de acuerdo con el desarrollo de esta investigación en su Universidad, por favor, llene y firme el apartado que sigue abajo. Al firmar este documento, usted mantiene el derecho de dar su opinión, de hacer preguntas, incluso los demás derechos mencionados arriba.

En caso de dudas, usted también puede contactar con la investigadora responsable por este trabajo, Greici Lenir Reginatto Cañete, por el teléfono: (51) 82099377 o por correo electrónico greicicanete@gmail.com.

Agradezco su colaboración e interés en nuestra propuesta de investigación. Este contrato deberá ser firmado por duplicado, siendo que una copia se le entrega a usted y la otra debe ser entregada a la investigadora.

 Greici Lenir Reginatto Cañete

CEP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 09.03.16

Anuencia para el desarrollo de la investigación – alumno

Yo _____ estoy de acuerdo con la propuesta de investigación " *Constituyendo una Comunidad Colaborativa Virtual de Aprendizaje: ¿es posible una formación común entre Brasil y Argentina?*" sea desarrollada con una clase de Didáctica o específica del profesorado de Portugués, para entrevistas gravadas en grabadora de voz, informe de libreta de campo, los e-mails entre los profesores para planificación de las actividades, el desarrollo de actividades comunes en la plataformas Moodle, ministradas por profesor(a) del plantel de _____

Firma y sello: _____

Fecha: _____

CEP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 09 / 03 / 16
