



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

THAÍSA ALVES BRANDÃO

**INTERAÇÃO, COLABORAÇÃO E AUTONOMIA NA EAD-UNEB À
LUZ DO CONECTIVISMO**

Salvador
2016

THAÍSA ALVES BRANDÃO

**INTERAÇÃO, COLABORAÇÃO E AUTONOMIA NA EAD-UNEB À
LUZ DO CONECTIVISMO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração em Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa em Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jael Glauce da Fonseca.

Salvador
2016

THAÍSA ALVES BRANDÃO

**INTERAÇÃO, COLABORAÇÃO E AUTONOMIA NA EAD-UNEB À
LUZ DO CONECTIVISMO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração em Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa em Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em: ____ de _____ de 2016.

Banca Examinadora

Jael Glauce da Fonseca (Orientadora) _____
Doutora em Letras (Língua e Literatura Alemã) pela Universidade de São Paulo – USP
Universidade Federal da Bahia

Fernanda Almeida Vita
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidad de Alcalá
Universidade Federal da Bahia

Cecilia Gabriela Aguirre Souza _____
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.
Universidade Federal da Bahia

Salvador
2016

A Dona Terezinha, minha mãe, por não ter desistido e por se embrenhar em minhas lutas, como se dela fossem!

AGRADECIMENTOS

Muito embora a construção deste tipo de trabalho seja solitária e penosa, encontrei muitos anjos que o tornaram menos denso. A eles, os meus sinceros e eternos agradecimentos!

A Deus pelo cuidado e proteção, por ter permitido que a minha escolha nesta existência fosse o seio de uma família que proporcionou os meios necessários a minha formação, e por meio dela, uma vida próspera. Este trabalho é a concretização de mais uma conquista!

Aos Espíritos de Luz que estiveram comigo durante toda a escrita e, sobretudo nos momentos finais, me inspirando em força, resiliência, confiança e iluminação.

A UNEAD – Unidade de Educação a Distância da UNEB por ter permitido que esta pesquisa se realizasse no âmbito da Instituição e pela oportunidade de trabalhar com a Educação a Distância.

Às minhas Chefes imediatas, Frcine Mendes – Coordenadora de Graduação da UNEAD, Avani Paim – Coordenadora de Colegiado do Campus V, Adriana de Borges – Coordenadora de Colegiado do Campus I pela compreensão das minhas ausências e solidariedade neste momento tão particular e denso.

A minha Orientadora, Professora Dr^a Jael Glauce da Fonseca, por ter acreditado na minha pesquisa, pela leitura cuidadosa e ponderações valiosas, serenidade e paciência, principalmente nos momentos finais.

Aos Professores do Programa de Pós- Graduação de Língua e Cultura ,em especial Antônio José (TZ), Denise Shayerl, Sávio Siqueira, Suzane Costa e Márcia Paraquett pelo trabalho comprometido e as contribuições tão valiosas à minha formação como professora e pesquisadora.

Ao Corpo Técnico do PPGLinc, em especial Ricardo e Thiago, pela cordialidade e eficiência.

Aos Colegas do Mestrado pela convivência leve e harmônica.

Aos Colegas da, UNEAD, UNEB Campus V e I pela solidariedade e parceria, em especial Gracieli Fabres, Marco Oliveira, Roberto Pereira e Anna Karina Rosa.

Aos Alunos da UNEB Campus V e I pela compreensão das minhas ausências nos momentos finais e pela torcida.

Ao Querido Professor Dr. José Garcia Miranda (Garcia), Docente do Instituto de Física, pela santa ajuda na compreensão dos tortuosos caminhos da Física e pela gentileza em me convidar para participar do NITRE, Grupo de Pesquisa no qual participo como agregada e me permitiu compreender a Teoria da Complexidade.

A Querida Elaine Cambui pela linda recepção e cuidado no NITRE, bem como solidariedade no âmbito da minha pesquisa.

À Querida Rosemeire de Oliveira pela cumplicidade e amizade, fazendo do Mestrado um momento menos difícil.

À Querida Josane Sousa pela amizade, o cuidado comigo e com a pesquisa, me levando a refletir várias vezes sobre o meu fazer de pesquisadora.

Ao Querido Luis Ramos pela parceria e companheirismo.

Ao Querido Gilberto Botelho pelo carinho e cuidado.

Ao Querido José Veiga Viñal Jr.(Veiga), pela solidariedade de sempre.

Ao Querido Agamenon de Moraes pela solidariedade e gentileza em tabular meus dados.

A amada Thamires Brandão, minha irmã, pela torcida, amor e cuidado.

A Terezinha e Tertuliano, meus pais, por serem meus modelos de gente e me proporcionarem uma vida linda e digna. Ainda que distantes, são minhas grandes inspirações eternas!

A representação do conhecimento como uma árvore, consagrada por Descartes e ainda hoje utilizada, torna-se inadequada pela sua separação em ramos e pelas hierarquizações estanques que a imagem sugere. Hoje, propõe-se o rizoma como representação do conhecimento implicado. Uma rede de conexões mutuamente implicadas. Ante a nova metáfora do conhecimento em rede, representada por uma raiz, rizomática (interconectada), o nosso modo de ensinar e a nossa atitude conceitual revelam-se desarticulados e insuficientes, por seu enfoque concentrado no racional e por ignorarem o contexto relacional entre o todo e as partes. Uma vez percebidas as relações entre o todo e as partes, revela-se o sentido do conhecimento para a vida: o elo perdido.

(Akiko Santos)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o Ambiente virtual de Aprendizagem (AVA) do curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas EAD - UNEB para verificar se ele facilita a interação, colaboração e autonomia. Ela se justifica pela necessidade de analisar o AVA do Curso em questão, uma vez que ainda não foram realizados estudos neste sentido. Assim mesmo, o trabalho se justifica pela imperiosa necessidade de que a Educação a Distância seja objeto de estudo constante, pelo pequeno número de pesquisas na área e a dimensão desta modalidade educativa no País. Como procedimento de coleta de dados foram utilizados guias estruturados para a análise do AVA do Curso em questão e estabelecidas três categorias de análise: análise das atividades, do espaço para diálogo e do espaço para a aprendizagem estruturada. Nesta investigação foram discutidas as novas tendências de aprendizagem da sociedade em rede, a fim de que se apresentassem as raízes do Conectivismo: as Teorias do Caos, da Complexidade, Auto organização e Redes. O Conectivismo que é o marco teórico deste trabalho, discute as concepções de aprendizagem e conhecimento em rede, essenciais para a Educação a Distância. Ademais, reflete sobre o modo como deve ser organizado o AVA para oferecer interação, colaboração e autonomia. Com base nos dados analisados, a pesquisa evidenciou a necessidade de se refletir sobre a organização destes ambientes para contemplar as demandas do sujeito que atravessa seu processo formativo na Educação a Distância.

Palavras Chave: Educação a Distância. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Interação, colaboração e autonomia. Conectivismo.

RESUMEN

Esta investigación tiene el objetivo analizar el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) de la Carrera de Língua Espanhola e suas Literaturas EAD - UNEB para verificar si facilita interacción, colaboración y autonomía. El que justifica esta investigación es la necesidad de análisis del AVA de dicha Carrera que todavía no ha sido realizado .De igual modo, el trabajo se justifica por la imperiosa necesidad de que la Educación a Distancia sea objeto de estudio constante, por su pequeño número de investigaciones así como por la dimensión que esta modalidad educativa ha ganado en el País. Como procedimiento de recolecta de datos han sido utilizadas guías estructuradas para el análisis del AVA de la Carrera en cuestión y establecidas tres categorías de análisis: análisis de las actividades, del espacio para diálogo y del espacio para el aprendizaje estructurado. En esta investigación han sido debatidas las nuevas tendencias del aprendizaje en red, con el fin de que se presentase las raíces del Conectivismo: Teorías del Caos, de la Complejidad, Auto organización y Redes. El Conectivismo que es el marco teórico de este trabajo, refleja con respeto a las concepciones de aprendizaje y conocimiento en red, esenciales para la Educación a Distancia. Además, refleja sobre la manera como debe estar arreglado el AVA para ofrecer interacción, colaboración y autonomía. Con base en los datos analizados, la investigación ha evidenciado la necesidad de que se refleje con respecto a la organización de dichos ambientes para contemplar las necesidades del sujeto que atraviesa su proceso formativo en la Educación a Distancia.

Palabras clave: Educación a Distancia. Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Interacción, colaboración y autonomía. Conectivismo.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Características dos sistemas colaborativos de aprendizagem baseados em computador.

TABELA 02 – Relação das atividades desenvolvidas na disciplina Língua Espanhola Básico I.

TABELA 03 - Relação das atividades desenvolvidas na disciplina Língua Espanhola Intermediário II.

TABELA 04 - Relação das atividades desenvolvidas na disciplina Língua Espanhola Avançado III.

LISTA DE ABREVIATURAS

EAD – Educação a Distância

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

SUMÁRIO

1 DESCREVENDO O PERCURSO DA PESQUISA.....	13
1.1 ANTECEDENTES DA PESQUISA: DA MOTIVAÇÃO À DELIMITAÇÃO DO OBJETO	13
1.2 PROBLEMÁTICA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	15
1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA	16
1.3 OBJETIVOS.....	16
1.3.1 Objetivo geral.....	16
1.3.2 Objetivos Específicos	16
1.4 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	17
1.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	18
1.5.1 Cenário e sujeitos de pesquisa	20
1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	20
2.0 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O ESTADO DA	22
2.1 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	22
2.2 INTERAÇÃO, COLABORAÇÃO E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	24
2.3 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	34
2.3.1 A Educação a Distância no Mundo	34
2.3.2 A Educação a Distância no Brasil	36
2.4 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SEUS MODELOS PEDAGÓGICOS.....	44
2.4.1 Modelo Cognitivo-behaviorista de Educação a Distância	46
2.4.2 Modelo Socioconstrutivista de Educação a Distância	50
3.0 NOVAS TENDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE EM REDE	56
3.1 AS RAÍZES DO CONECTIVISMO: CAOS, COMPLEXIDADE, AUTO ORGANIZAÇÃO E REDES.....	62
3.2 CONECTIVISMO COMO MODELO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	68

3.2.1 Introdução ao Conectivismo	68
3.2.2 A aprendizagem sob o viés conectivista.....	70
3.2.3 O conhecimento sob o viés conectivista	74
3.2.4 Organização das ecologias do conhecimento.....	81
3.3 E AGORA? COMO REAGIR AOS IMPACTOS PROMOVIDOS PELAS MUDANÇAS NO ENTORNO DA APRENDIZAGEM E DO CONHECIMENTO.....	81
3.3.1 A organização das ecologias de aprendizagem e conhecimento em prol da formação das redes e do protagonismo do indivíduo	84
4 A SALA DE AULA VIRTUAL SO CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS LITERATURAS PELA MODALIDADE A DISTÂNCIA COM UM SISTEMA COMPLEXO	90
4.1 PRIMEIRA CATEGORIA DE ANÁLISE: ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	99
4.1.2 Disciplina Língua Espanhola Básico I	99
4.1.3 Disciplina Língua Espanhola Intermediário II.....	102
4.1.4 Disciplina Língua Espanhola Avançado III.....	105
4.2 SEGUNDA CATEGORIA DE ANÁLISE: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA DIÁLOGO	111
4.2.1 Disciplina Língua Espanhola Básico I	111
4.2.2 Disciplina Língua Espanhola Intermediário II	113
4.2.3 Disciplina Língua Espanhola Avançado III.....	115
4.3 TERCEIRA CATEGORIA DE ANÁLISE: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA O CONHECIMENTO ARQUIVADO E DA APRENDIZAGEM ESTRUTURADA	118
4.3.1 Organização do espaço para busca do conhecimento arquivado	118
4.3.1.1 Disciplina Língua Espanhola Básico I	118
4.3.1.2 Disciplina Língua Espanhola Intermediário II.....	119
4.3.1.3 Disciplina Língua Espanhola Avançado III.....	120
4.3.2 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA A APRENDIZAGEM ESTRUTURADA	121

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
6 REFERÊNCIAS.....	129
7 APÊNDICE.....	134
8 ANEXOS.....	136

1 DESCREVENDO O PERCURSO DA PESQUISA

1.1 ANTECEDENTES DA PESQUISA: DA MOTIVAÇÃO À DELIMITAÇÃO DO OBJETO

Esta pesquisa é motivada por duas militâncias. A primeira nasce do desejo de que a formação de professores de língua espanhola na Bahia alcance os rincões deste Estado. A segunda é por uma Educação a Distância de qualidade e que promova a todos aqueles que atravessem seu processo formativo por meio dela, princípios éticos humanos e profissionais, que contemplem as necessidades de uma sociedade plural, diversa e carente de políticas educativas que permitam aos indivíduos *serem*, ao invés de *fazerem*. Que se traspassem as barreiras utilitaristas e instrumentalizadoras da formação educacional/profissional e se enalteça a formação humana.

O trabalho com a EAD está presente na vida profissional da pesquisadora há apenas seis anos, durante este tempo, todo ele vivenciado no Curso Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas da UNEB – EAD, o seu fazer profissional aconteceu majoritariamente na função de Coordenação. Inicialmente de Tutoria, um semestre como Professora Formadora, e desde o início de 2014 está na função de Coordenação do Curso. A caminhada por estes três seguimentos do Curso a fez perceber uma série de benesses promovidas pela EAD, assim como algumas contingências apresentadas no âmbito do Curso. Dentre as inquietações, as que se sobressaiam eram as referentes à interação, colaboração e autonomia no âmbito do Curso. Motivada por tais inquietações, refletia sobre o que pode potencializar estas dimensões do Curso. Entre as inquietações estava a organização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, doravante AVA e em que medida eles facilitam ou dificultam o fluxo de informações, interação, colaboração e autonomia.

O Conectivismo é uma teoria que prevê um modelo de organização dos espaços de aprendizagem que floresceram com as demandas surgidas na contemporaneidade, oriundas da abundância e fluxo de informação. A esses espaços Siemens (2006) denomina ecologias do conhecimento e da aprendizagem, o que neste trabalho entenderemos como AVA; de acordo com ele, prosperam e têm vida, tal qual uma ecologia natural. Nesses locais, segundo o autor, a aprendizagem acontece em redes (reticular) e por isso, sua organização deve prevê o seu florescimento como condição de aprendizagem.

Siemens (2004) expressa que a reconfiguração dos processos de aprendizagem que contemplem a informação reticular e suplantam o formato hierático, deve acontecer sob o prisma das teorias do Caos, Complexidade, Auto-organização, e Redes. Elas serviram de base para o Conectivismo, que será a orientação teórica deste trabalho. Nascidas na física têm sido transpostas a outras ciências e disciplinas, inclusive à Linguística Aplicada, como uma alternativa não reducionista e não linear de fazer ciência. Entre nós da LA, têm sido utilizadas sistematicamente para as pesquisas que trabalham com ensino, aprendizagem e aquisição de língua estrangeira, interação e interlíngua, dentre outras demandas da área.

Franco (2013, p.184) em seu artigo *Um pouco de Complexidade na Linguística Aplicada* faz uma importante exposição do trabalho com essas teorias na área, apresentando seus precursores:

Larsen-Freeman (1997) foi a precursora a adotar a teoria do Caos/Complexidade na Linguística Aplicada. Seu artigo seminal “Chaos/complexity science and second language acquisition”, publicado na *Applied Linguistics* em 1997, tornou-se uma referência para estudiosos da área. A autora buscou estabelecer semelhanças entre as características dos sistemas complexos e da aquisição de segunda língua (ASL). Ela aprofundou seus estudos e publicou diversos trabalhos sobre a ASL à luz da complexidade (LARSEN-FREEMAN, 2000, 2002, 2006, 2009). Em 2008, Larsen-Freeman e Cameron publicaram o livro *Complex systems and Applied Linguistics*, no qual a teoria da Complexidade é introduzida como uma metáfora para sistemas na Linguística Aplicada. Para as autoras, quando entendemos um sistema aplicado como complexo, adaptável e dinâmico, novas formas de conceituar propriedades e atividades são geradas.

Em função do sucesso e repercussão dos estudos sobre essas teorias na Linguística Aplicada, o periódico *Applied Linguistics* dedicou uma edição especial em 2006 a trabalhos que tratavam da perspectiva complexa de entender a linguagem como um sistema complexo. De acordo com essa perspectiva, os signos linguísticos são “produtos contextualizados da integração de diversas atividades por (determinados) indivíduos em determinadas situações comunicativas”. (LARSEN-FREEMAN, 2006, p.72)

No Brasil é crescente o número de pesquisadores da área de Linguística Aplicada que tem se interessado pelo uso de ditas teorias em seus trabalhos. É notório o

trabalho que vem sendo desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, instituição que tem um grande número de defesas de Dissertações e Teses que versam sobre a temática. No Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade, especificamente na área de Linguística Aplicada. Certamente o fato de aquela instituição sediar um grupo de pesquisas sobre Complexidade, coordenado pela professora Vera Menezes Paiva, implicou de forma determinante no volume de trabalhos na área em tal Universidade.

Franco (2013, p.184) apresenta um rol de pesquisadores brasileiros que tem adotado a complexidade como alternativa para investigar fenômenos complexos na Linguística Aplicada: (AUGUSTO, 2009; BRAGA, 2007, FRANCO, 2011, 2013; LEFFA, 2006, 2009; MARTINS, 2008; PAIVA, 2002, 2005a, 2005b, 2006, 2008, 2009, 2011; PARREIRAS, 2005; SADE, 2009; SILVA, 2008; SOUZA, 2011; TEIXEIRA, 2012; VETROMILLE-CASTRO, 2007).

1.2 PROBLEMÁTICA E PROBLEMA DE PESQUISA

Pelo viés conectivista, o conhecimento é o objeto e a aprendizagem o produto, em sendo assim, o que promove a aprendizagem em contextos caóticos como os AVAs de acordo com Siemens (2006), é a organização desses espaços. Ela deve permitir que o fluxo do conhecimento circule, que as trocas e negociações aconteçam via contato social por meio do qual os partícipes possam se auto organizar com o estabelecimento das redes de conexão. Ademais, o autor sugere que sob esta perspectiva, a tomada de decisões é uma habilidade chave em espaços caóticos, pois em contextos de alto fluxo informacional o estudante deve escolher o conhecimento que precisa, para dar conta de suas demandas de aprendizagem. Por isso, Siemens (2006) chama a atenção para o caráter holístico que deve permear o desenho desses espaços, isto porque, os aprendizes precisam conhecer o todo para conseguir tomar as decisões adequadas em relação a sua aprendizagem, segundo ele, este aspecto desenvolve a autonomia e o protagonismo do sujeito que aprende em ambientes autogeridos como os AVAS.

1.2.1 PROBLEMA

A organização do ambiente virtual de aprendizagem do curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas EAD – UNEB facilita a interação, colaboração e a formação de redes de conexão necessárias à autonomia e o protagonismo do sujeito?

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

- a. Como deve estar organizado o ambiente virtual de aprendizagem para facilitar a interação, colaboração e autonomia?
- b. De que maneira devem estar organizadas as atividades para ativar as redes de conexão e o fluxo das informações?
- c. Como devem estar organizados os espaços de diálogo para ativar as redes de conexão e o fluxo das informações?
- d. De que modo devem estar organizados os espaços para conhecimento arquivado e aprendizagem estruturada?

1.3 OBJETIVOS

Com o propósito de responder as questões de pesquisa apresentadas, este trabalho terá os objetivos expostos a seguir.

1.3.1 Objetivo geral

Analisar o Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas EAD - UNEB para verificar se ele facilita interação, colaboração e autonomia.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Verificar se as atividades propostas permitem negociação, trocas interativas, ademais do debate e do diálogo necessários para a formação de redes conexão e colaboração;
2. Observar se há espaços específicos destinados à expressão de opinião, comunicação de informações /conhecimentos novos, assim como espaço para o Professor Formador, Alunos e Tutores e se eles promovem debate e do diálogo necessários para a formação de redes conexão, colaboração e autonomia;
3. Averiguar se há espaço para a busca de conhecimento arquivado e para a aprendizagem de forma estruturada;

1.4 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta é uma pesquisa Qualitativa de cunho documental, escolhemos o paradigma qualitativo porque ele permite tanto a análise de um grande volume de dados quanto de um número reduzido pelo seu caráter interpretativo. Assim mesmo, este paradigma permite que sejam escolhidos como amostra, elementos que representem uma coletividade, haja vista os critérios estabelecidos para tanto. Traviños (2013, p.132) diz que este tipo de pesquisa

pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Isto é, procura uma amostra de representatividade do grupo maior de sujeitos que participarão do estudo. Porém, não é em geral preocupação dela a quantificação da amostragem. Ao invés de aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições, o tamanho da amostra.

A pesquisa qualitativa apresenta-se frente o positivismo quantitativo, uma alternativa interpretativista dos dados da amostra. A base documental desta pesquisa qualitativa justifica-se pelo fato de que o objeto de estudo é oriundo de fontes primárias, o AVA do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas da UNEB – EAD não foi estudado anteriormente. Gil (2010, p 69) diz que “a pesquisa a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” Ele acrescenta ainda que,

apresenta algumas vantagens por ser ‘fonte rica e estável de dados’: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL,2010, p. 69)

Dadas as características da pesquisa, escolhemos a o paradigma qualitativo de cunho documental para dar conta dos nossos propósitos , entendendo que a pesquisa será realizada por amostragem, haja vista que analisaremos três disciplinas do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas da UNEB – EAD para a verificar de como se organiza seu AVA., que é o *Moodle*.

1.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Nos utilizaremos de guias estruturados (em anexo), para contemplar os propósitos de pesquisa e, não de questionários, tendo em vista que não trabalharemos com pessoas. Para referendar nossos objetivos e tentar responder à perguntas de pesquisa, dividimos a análise em três grandes categorias: organização das atividades; organização do espaço para diálogo e organização do espaço para o conhecimento arquivado e aprendizagem estruturada. Esta categorização obedece ao que prevê Siemens (2006) para a organização das ecologias do conhecimento e da aprendizagem - AVA.

a. ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES:

Com o intuito de contemplar os objetivos desta categoria, analisaremos os **tipos de atividades que foram propostas**, a fim de verificar se são *online* ou presenciais; desta forma, poderemos observar se sua proposta prevê ou não o uso do AVA, uma vez que o curso tem um encontro presencial semanal; analisaremos a **função da atividade proposta** e sua **relação com o material didático disponível**, a fim de observar se a organização desses materiais têm objetivos específicos ou são aleatórios. Ademais, observaremos **se foram desenvolvidas individual ou coletivamente** especificamente se as suas propostas permitiram negociação, trocas interativas, além do debate e diálogo necessários para a formação de redes conexão e colaboração.

Observaremos ainda o conduto (ferramenta utilizada para a proposta da atividade). Nossa análise deste aspecto não será de cunho metodológico, o intento é saber se a atividade tem relação direta com a ferramenta utilizada, uma vez que a usabilidade é um dos aspectos a que Siemens (2006) chama atenção, para evitar o tecnicismo instrumentalizador.

b. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA DIÁLOGO

Nesta subseção verificaremos se há espaços específicos destinados à expressão de opinião, comunicação de informações /conhecimentos novos, assim como espaço destinado ao Professor Formador, Alunos e Tutores. Ademais, intentaremos saber se a informação flui e o *feedback* acontece. Este é um importante indicativo de fluxo ou inibição dele, de acordo com Siemens (2006).

Para dar conta dos objetivos desta categoria, analisaremos os Fóruns (Aberto, de Tutores e de Atividades - quando existiu) observando especificamente sua **função**, para entender com que finalidade os partícipes utilizam este espaço, haja vista que são os únicos locais que permitem o diálogo aberto; a situação nos permitirá observar as demandas dos partícipes que refletirão também a organização deste espaço; observaremos ainda se houve *feedback*, este é um elemento chave para espaços com um alto fluxo de conexão como os AVAs, e é condição *sine qua non* para a manutenção do fluxo de comunicação, conhecimento e aprendizagem. Por último, observaremos **quem comunicou**, a fim de verificar quem comunica, colabora, motiva.

c. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA O CONHECIMENTO ARQUIVADO E APRENDIZAGEM ESTRUTURADA

Com o propósito de contemplar as finalidades desta categoria analisaremos a Biblioteca e Videoteca disponíveis no AVA das três disciplinas. Por meio da análise, verificaremos a existência de espaço para a busca de conhecimento arquivado e para a aprendizagem de forma estruturada; bem como observaremos se nesses espaços há algum tipo de orientação que conduza o aluno na busca do conhecimento de que necessita, e não esteja disponível na sala da disciplina.

Para tanto, observaremos especificamente, **os materiais disponíveis** a fim de verificar seus tipos e finalidades; e **sua relação com as atividades ou com as temáticas das disciplinas**, com o intuito de verificar se são aleatórios ou estão interconectados com as atividades.

Ademais, será observado **o grau de dificuldade de encontrá-los**, com o intuito de verificar se o AVA é um espaço organizado a ponto de facilitar a busca de materiais, como prevê Siemens (2006). Por corroborarmos com o autor no sentido de que as ecologias devem estar vislumbradas de modo a orientar os partícipes sobre onde encontrar as informações necessárias às suas demandas, verificaremos **a existência de locais que contemplem esta necessidade**.

1.5.1 CENÁRIO E SUJEITOS DE PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no AVA das disciplinas Língua Espanhola Básico I, Língua Espanhola Intermediário II e Língua Espanhola Avançado III. A escolha delas em detrimento de outras, deveu-se ao fato de que fazem parte das disciplinas do grande eixo de língua, importantíssimo no Curso. Ademais, a escolha justificou-se pelo fato de que quisemos verificar a organização do AVA do Curso em três períodos diferentes, e assim observar se sua organização obedece uma unidade. Para tanto, escolhemos tais disciplinas por apresentarem carga-horárias altas, 90 horas, e estarem presentes do primeiro ao oitavo semestre do curso. Estas encontram-se especificamente, no primeiro, quarto e oitavo semestres.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A fim de dar conta dos temas que serão discutidos, dividimos nosso trabalho em cinco seções. A primeira contempla a parte introdutória na qual delimitamos os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados. A segunda denominada *Educação a Distância*, apresenta as concepções de EAD, discussões sobre interação, colaboração e autonomia e o percurso histórico da EAD no Brasil e no Mundo; na mesma seção apresentaremos os modelos pedagógicos de EAD.

Na terceira seção, denominada as *Novas tendências de aprendizagem na sociedade em rede*, discutiremos as raízes do Conectivismo, o Conectivismo como

Modelo pedagógico para a EAD, introdução ao Conectivismo, assim como a organização da ecologia do conhecimento, por julgarmos que sejam discussões necessárias ao trabalho. Em seguida discutiremos como o Conectivismo dialoga com os impactos promovidos pelas mudanças no entorno da aprendizagem e do conhecimento. Por último, apresentaremos o pressuposto de organização das ecologias de aprendizagem e conhecimento em prol da formação das redes e do protagonismo do indivíduo.

Na quarta seção denominada *A sala de aula virtual do curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas pela modalidade a distância como sistema complexo*, serão analisadas as disciplinas objeto de nosso estudo.

A dissertação encerra-se com as Considerações Finais e as Referências utilizadas, seguidas dos Apêndices e dos Anexos.

CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste Capítulo discutiremos inicialmente como a Educação a Distância, doravante EAD, se organizou através do tempo, suas concepções e os pilares nos quais está alicerçada (interação, colaboração e autonomia), bem como seu histórico tanto no Brasil quanto no Mundo. Apresentaremos também seus fundamentos legais, assim como as motivações para sua arregimentação.

Posteriormente apresentaremos os modelos pedagógicos de EAD do princípio até a contemporaneidade, elucidando como cada um lidou com a tecnologia, e em que medida contemplam as necessidades de aprendizagem e construção do conhecimento na EAD, em tempos de Web 2.0.

O capítulo está dividido em quatro subseções, a primeira contempla as definições e concepções de EAD sob diferentes prismas; a segunda tematiza a interação, colaboração e autonomia na EAD e como estas dimensões de aprendizagem serão concebidas no âmbito deste trabalho; a terceira apresenta o percurso histórico da EAD no Mundo e no Brasil, discutindo as principais iniciativas que promoveram sua ascensão ou estagnação através dos tempos; a quarta subseção discute de que maneira foram concebidos os modelos pedagógicos cronologicamente, suas potencialidades e fragilidades, além da justificativa do modelo que serviu de base para este trabalho, o Conectivismo.

2.1 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As concepções de EAD tem evidenciado um movimento de ascensão associado às tecnologias, muito embora ela estivesse presente na nossa sociedade em momentos anteriores aos que consideramos hoje como tecnológicos. Neste sentido, parece-nos mais coerente concebê-la em prol do *modus vivendi* da época, e como as pessoas agenciaram seu processo formativo. A pretexto desta asseveração, julgamos que as transformações na sociedade evidenciaram a perspectiva de comunicação eficiente para o momento, e como as pessoas se organizaram para ter acesso à informação através do modelo de comunicação vigente. Assim, corroboramos com Moore (2003) que nos adverte que,

a emergência de certas tecnologias ocasionaram mudanças na organização educacional e nas práticas de ensino da EAD, porém mais importante que a tecnologia é a mudança da organização de seres humanos e outros recursos, a mudança na prática de ensino que é consequência do uso dessa tecnologia. (MOORE, 2003, p. 03)

Moran (2002), como outros autores, também concebe essa modalidade educativa sob o prisma da tecnologia, ele a caracteriza como, “o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Claro está, que a compreensão do autor reflete as trocas comunicativas que têm forma a partir no século XXI, momento em que a EAD é fortemente impactada pela tecnologia. Na mesma tônica, o Art. 1º do Decreto nº 5.622/2005 que regulamenta a EAD no Brasil apresenta:

a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (MORAN, 2002, p. 25)

Filho (2011) apresenta uma perspectiva de EAD mais abrangente, para além do uso das tecnologias ou da separação física e/ou temporal dos partícipes. O autor concebe este modelo educativo a partir da organização dos processos de ensinar e aprender, do mesmo modo que reflete a noção de proximidade do aluno em função do desenvolvimento de sua autonomia, colaboração e motivação para aprender, não necessariamente associada à percepção física e espaço-temporal. Outro aspecto que chama atenção, é que ele além de fazer menção ao protagonismo do sujeito o faz do ponto de vista do sujeito social como se observa a seguir,

O fato é que a Educação a Distância implica uma dicotomia entre as tarefas dos processos de ensinar (estrutura organizacional, planejamento, concepção metodológica, produção de materiais) e dos processos de aprender (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudos, níveis de motivação, etc.). Contudo, isso não significa que a Educação a Distância não possa diminuir as relações espaciais a favor do processo ensino-aprendizagem, ao contrário, definir o conceito de Educação a Distância e sua compreensão como modo de ensino é mais que defini-la como uma atividade de ensino e aprendizado sem que haja a proximidade física entre professor e aluno, aluno e aluno. A Educação a Distância requer a compreensão de que é um processo de ensino-aprendizagem

apontado para uma só dimensão: *a proximidade* do aluno, não no sentido espaço-temporal, mas no sentido do exercício da autonomia, da participação e da colaboração no processo ensino aprendizagem. É o aluno motivado e “próximo” o foco principal de tal processo, a partir do conhecimento de suas características socioculturais, das suas experiências e demandas. (FILHO, 2011, p. 48)

O autor acrescenta ainda que a compreensão dessa modalidade de ensino deve percebê-la como “ensino aberto, flexível e formativo”, estabelecido pela dicotomia espaço-temporal que pode ser superada pelas tecnologias humanas. Ela prevê a associação da integração e interação nos processos de ensino e aprendizagem, por meio de processos didáticos e metodológicos específicos. Por último, ele reitera seu estabelecimento “por meio de alunos históricos, sociais e datados, que buscam o conhecimento a partir da própria leitura da realidade, tomando para si conhecer pelo meio de comunicação e processos que lhes convêm” (FILHO, 2011, p. 49). Uma vez mais o autor enfatiza o protagonismo do sujeito social que aprende, como cerne do processo.

Em “tempos velozes” de abundância informacional a EAD é vislumbrada por meio de telas e este formato telemático de “unir os distantes”, e promover a comunicação entre eles remete às possibilidades de interação, colaboração e protagonismo do sujeito que aprende, traduzida como autonomia. O *modus operandi* dessa modalidade educativa está estreitamente vinculado a essas dimensões, que são inclusive condicionantes de um processo de aprendizagem significativa. A pretexto dessas informações, faremos a seguir uma breve discussão sobre a concepção de interação, colaboração e autonomia, na tentativa de elucidar sua importância no processo educativo fomentado na EAD.

2.2 INTERAÇÃO, COLABORAÇÃO E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

No cerne deste trabalho está a inquietação no que se refere aos três pilares nos quais se amparam a EAD do ponto de vista da comunicação, quais sejam interação, colaboração e autonomia do sujeito que aprende. Nesta tônica, parece-nos coerente elucidar o que compreendemos por tais pilares que não são apenas termos, senão

dimensões de ensino e aprendizagem. Iniciaremos a discussão com uma breve revisão de como alguns pesquisadores os caracterizam para em seguida, apresentarmos a concepção que nos parece dialogar com a EAD em tempos de abundância informacional e sociedade tecnologicamente impactada.

A literatura é vasta na caracterização de interação, colaboração e autonomia associadas à EAD, seja porque suas dimensões evidenciam o *modus operandi* idiossincrásico vivenciado neste lugar, ou mesmo, pelo momento de profusão, abundância e velocidade em que as informações são veiculadas e apreendidas. Deste modo, tornou-se impossível falar de EAD sem concebê-la como um processo educativo no qual essas dimensões são condicionantes de sua efetivação.

Os termos interação e interatividade, ainda que semanticamente diferentes, têm sido utilizados de maneira indissociada, de todo modo, há autores que consideram os seus campos semânticos específicos, principalmente relacionados à EAD. Nas palavras de Mattar (2012) alguns autores criticam o uso do termo interatividade, aceitando apenas o termo interação, enquanto para outros, a interatividade é um dos fenômenos mais importantes na modernidade, que estaria provocando uma revolução na educação.

Wagner (1994;1997, p. 24) considera seus campos semânticos específicos e assevera que

a interação envolveria o comportamento e as trocas entre indivíduos e grupos que se influenciam, nos casos em que há eventos recíprocos que requerem pelo menos dois objetos de ação. Já a interatividade, envolveria os atributos da tecnologia contemporânea utilizada na EAD, que permite conexões em tempo real.

Ou seja, a interação seria associada a pessoas enquanto interatividade, à tecnologia e aos canais de comunicação. Lemos (2001), por sua vez, considera que a interatividade seria uma nova maneira de relação do ser humano com as máquinas, distinta da interação (social).

Kenski (2013, p.123) é um exemplo de uso indissociado de ambos os termos. Ela afirma que interagir com informações e com as pessoas para aprender é fundamental, considera que

[...] para a transformação das informações em conhecimentos é preciso um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que é mais facilmente conduzido quando partilhado com outras pessoas.

Para ela, as múltiplas interações e trocas comunicativas entre os parceiros do ato de aprender possibilitam que esses conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e reelaborados. Por fim, acrescenta que “[...] existem vários tipos de interação, com o apoio ou não das ferramentas digitais. A interação pressupõe envolvimento”.

Neste trabalho, não será privilegiado um termo em detrimento do outro e sim o seu uso indissociado. De qualquer modo, compreendemos que ele se centra na análise de trocas de saberes que se processarão por meio de canais de comunicação acessíveis apenas pelas tecnologias de informação e comunicação. Talvez pela percepção de que somos seres sociais e que as trocas enriquecem o amadurecimento das reflexões em prol do aprendizado e das negociações de sentido, acreditamos que está no imaginário coletivo a noção de que pensar junto possibilita irmos além de onde iríamos sozinhos. Nesses moldes, entendemos que um termo ou outro tem a mesma amplitude semântica e satisfaz aos nossos propósitos.

Abunda também a percepção de uso indissociado em relação às dimensões de colaboração e cooperação nos trabalhos de (KENSKI, 2013; NÚCLEO MINERVA, 2000) de igual maneira observamos usos específicos nos trabalhos de (CASTANEDA E FIGUEROA, 1994; CORTELAZZO, 2009; IRALA E TORRES, 2004; KENSKI, 2013; SANTAROSA, 2004). Estas dimensões são chave na EAD, uma vez que a autogestão da aprendizagem não significa exatamente aprender sozinho, engloba as trocas e negociações de sentido entre os partícipes. Ao interagir com o intuito de resolver suas demandas, os indivíduos oferecem colaboração mútua.

Compreendemos que na contemporaneidade o processo formativo na EAD está maioritariamente vinculado aos AVAs, que pela estrutura e concepção, engloba a cooperação e colaboração. Nas palavras de Filho (2011, p.43), eles são entre outras coisas, a memória coletiva distributiva e distribuída:

Os ambientes virtuais postos em rede são interconectados e acessíveis a partir de qualquer computador conectado à rede, formando, assim, não apenas um conjunto de computadores conectados entre si, mas também viabilizando uma memória coletiva distributiva e distribuída, cuja definição ultrapassa a singularidade de um ponto qualquer disperso no espaço e no tempo e atinge a concepção de uma rede complexa. Complexidade essa que não se explica pelos limites nem pela disjunção das partes, senão pela própria unidade da qual essa mesma complexidade faz parte, em que o centro e a circunscrição dessa memória coletiva não podem ser delimitados por si mesmos, mas compreendidos pela sua unidade, dispersa e inacabada, sem limites, sem contornos.

A colaboração e cooperação emergem justamente do ambiente promovido pela interação. Estes processos propiciam as trocas, a participação e envolvimento efetivo na consecução das atividades propostas e conseqüente autonomia. Kenski (2013, p. 125), comenta que "o aluno em uma abordagem cooperativa de ensino, tem maior autonomia e maior grau de responsabilidade". Acrescenta ainda, que as atividades colaborativas de ensino [...] "orientam-se pelos princípios da 'inteligência coletiva', proposta por Pierre Levy (1999), e correspondem à reunião de sinergia dos saberes, das imaginações, das energias espirituais de um grupo humano constituído como comunidade virtual". Mais uma vez, reitera-se o fazer junto a que Levi (1999) chama de "inteligência coletiva" como propulsor do protagonismo do sujeito que aprende acionada através das trocas interativas e colaborativas.

A autonomia do sujeito social não o legitima a fazer sozinho, senão, ter maturidade de escolha e responsabilidade com o seu processo de aprendizagem. Em ambientes altamente informativos como os AVAs, fazer junto também requer a habilidade de selecionar o que contribui para resolver a demanda de aprendizagem que se apresenta. Para tanto, além de "saber ser" nesse espaço educativo, o indivíduo precisa "saber onde" encontrar a informação que se transformará em conhecimento.

Kenski acrescenta outra reflexão na qual dicotomiza colaboração e cooperação, ainda que anteriormente faz seu uso indissociado:

colaboração difere da cooperação por não ser apenas um auxílio ao colega na realização de alguma tarefa ou a indicação de formas para acessar determinada informação. Ela pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para a realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca por resultados que possam beneficiar a todos. (KENSKI, 2013, p. 112)

Nesta tônica de dicotomias e concepções que se divergem, Cortelazzo (2009, p. 59) define aprendizagem colaborativa no sentido de “aprender como processo individual, como processo social, como fenômeno social como intercambialidade de papéis, como sinergia e colaboração”. Irala e Torres (2004) defendem que colaboração “é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto que a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objeto ou produto final”. Para Santarosa (2004, p.22) “a colaboração está relacionada à contribuição, já cooperação, envolve vários processos - comunicação, negociação, co-realização e compartilhamento (...)”. O prefixo “co” implica em uma série de requisitos para que ocorra uma atividade em conjunto.

Por fim, Castaneda e Figueroa (1994, p.43) trazem uma importante correlação entre essas dimensões afirmando que:

O conceito de cooperação engloba o conceito de colaboração, mas sua recíproca não é verdadeira. A atividade de aprendizagem pode ser oportunizada de forma cooperativa se os alunos estiverem estritamente ligados de maneira que cada um deles saiba e sinta que o êxito pessoal ajuda os colegas aos quais está unido para alcançar, os resultados almejados por cada membro do grupo. São, portanto, benéficos para os outros membros com os quais está interagindo cooperativamente.

Ainda sobre a dimensão epistemológica de colaboração, o Núcleo Minerva (2000) aponta que os conceitos de colaboração e aprendizagem colaborativa apoiada por computador (CSCL *Computer Supported Collaborative Learning*), pode ser definida como “uma estratégia educativa em que dois ou mais sujeitos constroem o seu conhecimento através da discussão, da reflexão e tomada de decisões, e onde os recursos informáticos atuam como mediadores do processo de ensino-aprendizagem”

Tarouco (2001, p.42) descreve a seguir características e relações de uma aprendizagem colaborativa apoiada por computador:

CSCL – Computer Supported Collaborative Learning

Características	<ul style="list-style-type: none"> - Se faz no setor educacional; - Tem como objetivo apoiar grupos de alunos na tarefa de aprenderem através da colaboração mútua; - Focaliza nos conteúdos o que está sendo comunicado.
Efeitos durante o processo	<ul style="list-style-type: none"> -colaboração sem restrição de local e horário; -melhor acompanhamento por parte do orientador; - participações mais homogêneas.
Efeitos consequentes do processo	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento da habilidade da escrita; - maior reflexão.
Requisitos dos projetos	<ul style="list-style-type: none"> - suporte à discussão; -acesso compartilhado aos trabalhos desenvolvidos; -identificação, alocação e monitoração das tarefas; -desenvolvimento e revisão do trabalho.
Atividades básicas a serem apoiadas	<ul style="list-style-type: none"> - comunicação base para as interações sociais; - negociação: apoio à resolução de conflitos; - coordenação; - planejamento e acompanhamento das atividades; - percepção: provê maior sinergia do grupo;

	<ul style="list-style-type: none"> - compartilhamento: criação de uma base de dados que atue como “memória do grupo”; - construção colaborativa de conhecimentos: aprendizagem ativa através de ações construtivistas; -representação dos conhecimentos: desenvolvimento da escrita, maior reflexão, compartilhamento do conhecimento; - avaliação colaborativa: maior participação ativa, revisão, discussão e aperfeiçoamento dos conhecimentos compartilhados do grupo.
--	--

Tabela 1: Características dos sistemas colaborativos de aprendizagem baseados em computador

Outro conceito/dimensão sobremaneira importante e que está diretamente associado aos anteriores é o de autonomia do sujeito que aprende. Como já foi explicitado em outros momentos, autonomia em EAD não significa estudo individualizado ou estudar sozinho, ainda que esta tenha sido a perspectiva cognitivo-behaviorista de EAD, que se justificou em outros tempos como será visto ainda neste capítulo.

Na atual conjuntura social de aprendizagem multissensorial a EAD é vivenciada maioritariamente através de vias telemáticas e a autonomia do sujeito está presente em seu protagonismo tanto diante do conhecimento, quanto da própria aprendizagem. Nesta tônica, corroboramos com Preti (2000, p. 37) para caracterizar a autonomia em EAD como:

autoformação, autoaprendizagem, aprendizagem aberta, aprender a aprender, autoregulação, autopoiesis etc., que, embora sejam conceitos distintos, apresentam em comum a busca por práticas em que o aluno seja considerado como sujeito, autor e condutor de seu processo de formação.

Preti (2000, p. 37) acrescenta que a autonomia enquanto ação educativa, pode ser abordada em diversas dimensões, a exemplo de:

(1) dimensão ontológica – que a considera como algo que faz parte do ser, do vir a ser e, ao mesmo tempo, como algo que não pode ser dado, mas precisa ser conquistado; (2) dimensão política – que vê a sua construção como processo pautado nos objetivos e projetos de cada um e do grupo em que esse um está inserido e comprometido (já que sem o compromisso seriam as decisões de outros que estariam pautando nossas ações, resultando, portanto, em um processo alienante e não emancipatório); (3) dimensão afetiva – que retoma a perspectiva do prazer no processo de aprendizagem; (4) dimensão metodológica – que articula a escolha de um caminho que dê sentido às práticas pedagógicas a uma visão de mundo; (5) dimensão técnico-instrumental – que diz respeito a procedimentos que apoiem a atuação autônoma; e (6) dimensão operacional – que trata das ações organizacionais exigidas do sujeito que pretende construir um processo autônomo de aprendizagem (PRETI, 2000, p. 37).

A dimensão ontológica a que se refere Preti (2000) associa-se diretamente ao “saber ser” que Siemens (2006) elenca como uma das habilidades que aquele que aprende por meio dos AVAs precisa desenvolver. Tal habilidade permitiria ao aprendiz fazer uma leitura reflexiva do espaço onde acontece o seu processo de aprendizagem e a partir disto, orientar-se quanto à gestão do seu processo de aprendizagem.

A dimensão política a que se refere ao autor relaciona-se também ao protagonismo do sujeito que aprende a que Siemens (2006) se refere. Como sujeitos sociais, é necessário que compreendamos a dimensão do que é ser indivíduo em grupo, que a individualidade não silencia o grupal, mas, emancipa o sujeito que se percebe enquanto parte ativa e efetiva do grupo, que negocia, reflete, ressignifica e exerce seu protagonismo com sujeito do processo educativo que acontece entre todos. Ser individual é para além de ser sozinha, uno, esta percepção do sujeito como indivíduo o faz perceber-se como parte comprometida com o todo.

As dimensões afetiva, instrumental, metodológica e operacional a que se referem Preti (2000) estão intimamente imbricadas. Siemens (2006), tematiza sobre a importância de um ambiente aprazível no qual o aluno sinta-se confortável e bem acolhido. A dimensão do acolhimento estaria disposta tanto na parte operacional, na qual as ferramentas se organizariam em prol de um espaço em que as informações

circulem de forma fluida. Assim, o aprendiz pode perceber que está em um espaço planejado em prol de suas necessidades.

Do mesmo modo, o acolhimento estaria evidente na organização metodológica do conhecimento. Em atividades que devem dialogar com o sujeito, fazer sentido na vida prática (já que em sua maioria são adultos) e no espaço virtual, promovendo entre os partícipes interação, colaboração e autonomia frente às demandas que se apresentam. Desse modo, espera-se que as atividades propostas promovam estas dimensões, caso contrário, serão apenas a mera transposição de atividades que fariam sentido na educação presencial, e que não se justificam na EAD.

A ecologia do conhecimento e da aprendizagem (AVA), que nas palavras de Siemens (2006) são os espaços nos quais circulam as informações que se transformam em conhecimento e promovem a aprendizagem, devem estar organizados tanto do ponto de vista operacional e técnico-instrumental, quanto metodológico em prol do sujeito que aprende. A organização desses espaços é definidora de como o aprendiz desenvolverá sua autonomia e protagonismo.

A habilidade de “saber onde” (Siemens, 2006) é justamente a capacidade que o sujeito desenvolve para gerir seu processo de aprendizagem, momento em que ele consegue mover-se para onde está o que precisa para contemplar suas demandas. Em outras palavras, seria a habilidade de inicialmente saber por meio de qual dispositivo (impresso ou midiático), dentro ou fora do AVA buscarão as informações necessárias. Nota-se então, que a autonomia está imbricada nas outras dimensões da aprendizagem na EAD, ela implica interação e colaboração.

Para este trabalho escolhemos as percepções de (SIEMENS, 2004, 2006) para contemplar as dimensões de interação, colaboração e autonomia, por compreendermos que melhor dialogam com a EAD em tempos de abundância de informação e aprendizagem multissensorial. Ressalta-se ainda, que na sociedade da informação a experiência comunicativa experimentada por todos não é apenas de interação, mas de conexão. *“El conectivismo (...) reconoce los movimientos tectónicos en una sociedad en donde el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual. La forma en la cual trabajan y funcionan las personas se altera cuando se usan nuevas herramientas.”* (SIEMENS, 2004, p. 08)

Ao tratar o conhecimento de forma rizomática, não estratificada e cartesiana, encontramos a colaboração efetivada através das redes de conexão estabelecidas. Nesses moldes, Siemens (2006, p. 07) prevê que a aprendizagem em ambientes difusos como os ambientes virtuais de aprendizagem, ricos em profusão de informações tem como características:

(...) el aprendizaje es un proceso de auto-organización, requiere que el sistema (sistemas de aprendizaje personales u organizacionales) sean informativamente abiertos, esto es, para que sean capaces de clasificar su propia interacción con un ambiente, deben ser capaces de cambiar su estructura (...). La auto-organización a nivel personal es un micro-proceso de las construcciones de conocimiento autoorganizado más grandes, que se crean al interior de los ambientes institucionales o corporativos. La capacidad de formar conexiones entre fuentes de información, para crear así patrones de información útiles, es requerida para aprender en nuestra economía del conocimiento.

A auto-organização a que se refere Siemens (2006) é a capacidade que tem o indivíduo no AVA, de criar redes de conexão (interação e colaboração) tanto com o conhecimento que circula, quanto com os demais partícipes e a partir delas, estabelecer quais são as informações úteis, que potencialmente podem transformar-se em conhecimento aplicável. Assim mesmo, reitera-se o “saber ser” num espaço no qual a profusão de informações e de indivíduos, requer a habilidade de selecionar com quem/que devem ser formadas redes de conexão com o intuito de construir seu processo de aprendizagem.

Assim sendo, nas palavras de Siemens (2004) o ponto de partida do Conectivismo é o indivíduo. Seu conhecimento pessoal se compõe de uma rede que permite aos aprendizes constante atualização. Ele acrescenta ainda que uma rede pode ser definida simplesmente como conexões entre entidades. (Siemens, 2006)

Compreenderemos a partir de então, que a interação e colaboração serão processadas por meio da formação de redes de conexão que promovem o intercâmbio de conhecimento,

el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones (...) es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados (...) la alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo” (SIEMENS, 2004, p.08.).

No tocante à autonomia, ela se traduz como protagonismo do sujeito que aprende “*la toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante.* (SIEMENS, 2004, p. 08.).

Apresentadas as devidas considerações a respeito das dimensões de interação, colaboração e autonomia, faremos um breve histórico da EAD no Brasil e no Mundo para que sejam compreendidas as bases nas quais ela se alicerçou para que se configure hoje como modalidade educativa.

2.3 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2.3.1 A EAD NO MUNDO

A história da EAD em âmbito mundial é antiga e controversa, de modo que não encontramos a data específica assim como o acontecimento exato que marcou o aparecimento desta modalidade educativa. Azevedo e Quelhas (2004) relatam sua existência desde a Antiguidade Alves (1998) atribui o seu surgimento ao nascimento da imprensa de Gutemberg na Alemanha durante século XV, enquanto Hølemberg (1995), assim como Nunes e Landim (2009) relatam que o aparecimento inicial deu-se nos Estados Unidos, em 1728 com anúncio das aulas por correspondência na Gazeta de Boston.

Nunes e Landim (2009) registram ainda que em 1840, na Grã Bretanha, oferecia-se curso de taquigrafia por correspondência e em 1880 cursos preparatórios para concursos públicos. Hølemberg (1989) acrescenta que seu surgimento aconteceu devido à necessidade de associação entre estudo e trabalho, advinda de reflexões sociais do pensamento liberal. Faria e Salvadori (2010) apontam que em 1889 surge o 1º curso universitário EAD na Universidade de Chicago e é 1960 o período de transição da EAD pela queda do modelo fordista e surgimento das novas organizações de trabalho advindas da tecnologia.

De acordo com Mugnol (2010), o grande marco da EAD no mundo foi o surgimento da *Open University* (OU) em Londres em 1970, que apresentou um divisor de águas no desenvolvimento dos métodos e técnicas de EAD que vigoravam, inclusive

com o incremento das mídias massivas. Na mesma tônica, surge em Madri em 1972 a Universidade Nacional a Distância (UNED), uma das iniciativas mais exitosas e que serviu de modelo para outros países.

2.3.2 A EAD NO BRASIL

A história da EAD no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, pela falta de regulamentação inicial e de políticas públicas no setor. Segundo Alves (2009, p. 09), até a década de 70 o Brasil era um dos principais países no oferecimento da modalidade, depois, estagnou por falta de políticas que a amparassem. Faria & Salvadori (2010) apontam as Escolas Internacionais em 1904 como o primeiro registro da modalidade no Brasil, elas ofereciam ensino por correspondência para aqueles que buscavam emprego no comércio e serviços.

O período entre 1923 e 1970 foi marcado pela EAD radiofônica, durante este tempo proliferaram Radiodifusoras por iniciativas do Ministério da Educação (Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação), das Igrejas (Escola Rádio Postal da Igreja Adventista, Igreja Católica de Natal, Fundação Padre Landell) e por iniciativa do próprio Governo Federal, que em 1960 realiza um contrato entre o MEC e o CNBB para expansão das escolas radiofônicas aos estados nordestinos; a partir daí, surge MEB – Movimento de Educação de Base, sistema de ensino a distância não formal. (PORTO, 2013)

Neste ínterim, foram proliferando também as TVs Educativas, processo iniciado em 1966, com a instalação de oito emissoras de televisão educativa e em 1970, foi sancionada a Portaria 408, através da qual as emissoras de rádio e televisão eram obrigadas a transmitir gratuitamente cinco programas semanais de 30 minutos diários, de segunda a sexta, ou com 75 minutos aos sábados e domingos. Ademais destas iniciativas, coexistia também no Brasil desde 1941 o Instituto Universal Brasileiro, cuja comunicação era estabelecida através dos correios e também o Instituto Monitor. De acordo com Rabello (2007) até o ano 2000, estas duas instituições foram responsáveis por formar mais de três milhões de brasileiros.

Os anos subsequentes são marcados ainda pelo desenvolvimento de programas de televisão como o a ABT (Associação Brasileira de Tele – Educação), instituição pioneira em cursos a distância, capacitando professores por correspondência. Em seguida, em 1972 surge o Prontel – Programa Nacional de Tele – Educação, que fortaleceu o sistema de Radiodifusão Educativa. Se utilizando do Prontel, o projeto Minerva em, 1973, oferece cursos Supletivos de 1º Grau envolvendo o MEC e as Secretarias de Educação. (PORTO, 2013)

Até então não havia sido desenvolvida no Brasil, nenhuma iniciativa em relação ao ensino superior. De acordo com Barreto (1999, p. 10),

na esfera do ensino superior, a primeira proposta de educação a distância surge em 1972, por parte do Ministério da Educação, a partir do relatório apresentado pelo conselheiro Newton Sucupira, do Conselho Federal de Educação, após missão de estudo realizada na Inglaterra, com o objetivo de conhecer novo modelo universitário, projetado pela Open University. Nesse relatório, o conselheiro defendeu a criação de uma universidade aberta, por entender que esta não só amplia as oportunidades de acesso à educação superior, mas também porque é um processo de educação permanente, em nível universitário.

Esta iniciativa de Newton Sucupira, entretanto, não trouxe avanços em curto prazo, mesmo assim na década de 80 a Universidade de Brasília (UNB) lança o seu programa de ensino a distância. É só a partir do final da década de 80 é que começa a se desenvolver no Brasil um movimento em torno da regulamentação de políticas públicas que dispusessem sobre a Educação a Distância no ensino superior e regulamentasse os demais níveis de ensino. Conforme Barreto (1999), em 1989, através da Portaria nº 511, de 27 de setembro de 1988, foi apresentada ao MEC uma Proposta de Política Nacional de Educação a Distância, no mesmo período em que o ministério criou a Coordenadoria de Educação a Distância, com o intuito de incentivar estudos e pesquisas na área.

No ano seguinte, 1990, o MEC envia ao Congresso Nacional o projeto de lei nº 4592, que dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil, só efetivamente instituído em 2006, ainda que tivesse inicialmente sido proposto por Newton Sucupira em 1972. Apenas em 1993 por iniciativa do MEC, foi criado o Sistema Nacional de Educação a Distância com o intuito de catalisar, potencializar, ampliar e articular as iniciativas fragmentadas já existentes nas áreas. Barreto (1999) acrescenta que entre as ações para implementação do referido Sistema, estabeleceram-se como prioridades a formação,

atualização, aperfeiçoamento e especialização dos professores do ensino fundamental; entre os eventos desta época está o programa *Um Salto para o Futuro*, além da criação de Consórcio Interuniversitário de Educação e Formação Continuada via satélite.

Na década de 90 três acontecimentos marcam de maneira decisiva a regulamentação da EAD. O primeiro é a promulgação da Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em todos os Níveis (LDB). Ela foi o grande impulso para as regulamentações seguintes, quando a EAD, no parágrafo 4º, do inciso IV, do artigo 32, passa a ser definida como uma modalidade utilizada para “complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

No inciso 2, do artigo 87 dessa Lei, está previsto que cada município deve ser responsável por “prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados.” O artigo 80 da mesma lei prevê que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

O segundo acontecimento que marca a década de 90 é o Decreto nº 2.494 de 02 de fevereiro de 1998, que estabelece parâmetros de Educação a Distância nos níveis de graduação, pós-graduação (mestrado) e ensino profissional tecnológico. (BRASIL, 1998). Em seguida, o terceiro e último acontecimento é a Portaria nº 301 do Ministério da Educação, sancionada em 07 de abril de 1998, que visa normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional e tecnológica.

Em 09 de janeiro de 2001 a Lei Nº 010172 aprova o PNE 2001- 2010 (Plano Nacional de Educação) exigido pela LDB/96; este documento também foi um importante instrumento de regulamentação da modalidade no Brasil. Na sua sexta seção, que trata da *Educação a Distância e Tecnologias Educacionais*, na subseção denominada *Diagnóstico*, a modalidade é tematizada como “um meio auxiliar de indiscutível eficácia” frente ao processo de universalização e democratização do ensino no Brasil, em função dos seus déficits educacionais e desigualdades regionais. Neste mesmo espaço, se discute que a “promulgação da LDB/96 é o reconhecimento de um novo paradigma da educação a distância”. Em seguida, localiza a EAD no tempo e no espaço e apresenta as suas possibilidades:

Ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a educação a distância tem função estratégica: contribui para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais. (...) As possibilidades da educação a distância são particularmente relevantes quando analisamos o crescimento dos índices de conclusão do ensino fundamental e médio. Cursos a distância ou semipresenciais podem desempenhar um papel crucial na oferta de formação equivalente ao nível fundamental e médio para jovens e adultos insuficientemente escolarizados. (PNE 2001-2010)

Na subseção *Diretrizes* do mesmo documento há uma referência à EAD como instrumento valioso para a formação de professores em serviço, e ainda sugere a necessidade de aproveitar a competência das universidades presenciais no ensino superior, no intuito de institucionalizar a oferta de cursos de graduação, como ponto de partida para uma proposta de universidade aberta. Em seguida, na subseção *Objetivos e Metas* está entre as finalidades do PNE 2001-2010:

- promover, com a colaboração da União e dos Estados e em parceria com instituições de ensino superior, a produção de programas de educação a distância de nível médio;
- iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica;
- incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância;
- capacitar, em cinco anos, pelo menos 500.000 professores para a utilização plena da TV Escola e de outras redes de programação educacional.

Em 19 de dezembro de 2005 foi instituído o Decreto Nº 5.622 que regulamenta o art. 80 da LDB/96 arremonta a Educação a Distância no Brasil

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

A título de elucidação, acreditamos que seja importante demonstrar que este Decreto estabelece entre outras coisas, o modo de organização metodológica dos níveis e modalidades educacionais que podem ser contemplados pela EAD, assim como duração dos cursos, formato de avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados. Por isso, elucidaremos por meio dele o tempo de duração e as instituições que tem prerrogativa para oferecimento de cursos. Desse modo, objetivamos evidenciar que tal qual a modalidade presencial, a EAD também encontra referenciais que estabelecem a sua vigência em uma instituição, assim como parâmetros por meio dos quais ela se orienta. Ao contrário do que supõe os leigos ou os temerosos em relação à modalidade, ela encontra o mesmo respaldo legal nos mais variados âmbitos institucionais, tal qual a educação presencial.

No que concerne a sua organização, o inciso 1º do Decreto nº 5.622/2005 estabelece a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I-avaliações de estudantes;
- II-estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III-defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente;
- IV-atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

As orientações normativas até então estabeleciam os níveis e modalidades educacionais imprecisamente, entretanto, o Art. 2º deste Decreto determina precisamente sua oferta, quais sejam:

- I-educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
- II-educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- III-educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
- IV-educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a)técnicos, de nível médio; e
 - b)tecnológicos, de nível superior;
- V-educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a)sequenciais;
 - b)de graduação;

- c)de especialização;
- d)de mestrado; e
- e)de doutorado

Em relação ao tempo de duração, o inciso 1º deste Decreto prevê que “os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial”. Quanto ao processo avaliativo com vistas ao progresso do aluno no curso, o Art.4º institui que

a avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante: I - cumprimento das atividades programadas; e II-realização de exames presenciais.

Sobre a validade dos certificados obtidos na EAD o Art.5º prevê que “os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional”.

Por último, a oferta de cursos superiores, na modalidade a distância é regulamentada no Art.20. no qual se institui que

as instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior a distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade, conforme disposto no inciso I do art. 53 da Lei nº 9.394, de 1996.

Outro Decreto sobremaneira importante para os rumos da EAD no Brasil foi o Nº 5.800 de 08 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Nele está explícito em seu Art. 1º que a modalidade “tem a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Em parágrafo único desse Artigo institui os objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

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

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

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

No que concerne aos órgãos que devem promover o desenvolvimento institucional da UAB, o Art. 2º prevê que:

O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial. § 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se o polo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades.

Por meio deste artigo, fica claro o que antes não esteve exposto nos demais Decretos, o Sistema UAB é privativo de instituições públicas, entretanto, a EAD pode ser oferecida também por instituições privadas, contudo, não farão parte do Sistema UAB. De acordo com as informações veiculadas portal da CAPES (BRASIL, 2016), órgão de fomento da UAB, ela sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

A UAB é um consórcio de instituições públicas que atende prioritariamente, não exclusivamente, professores que atuam na educação básica, assim como dirigentes, gestores e trabalhadores deste nível de educação. A iniciativa tem o intuito de universalizar o acesso ao ensino superior, bem como requalificar o professor em outras

disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração nos centros urbanos e evitando o fluxo migratório. (BRASIL, 2016)

Um documento que deve ser também ser lembrado no âmbito da EAD brasileira são os *Referenciais de qualidade para a Educação Superior a Distância*. Publicado em agosto de 2007, tem o objetivo de servir de orientação “para subsidiar os atos legais do poder aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada”. Ele apresenta com preocupação central um conjunto de definições e conceitos com o intuito de garantir a qualidade nos processos de EAD e coibir tanto a precarização do ensino superior, verificada em alguns modelos de oferta, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias básicas para o desenvolvimento dos cursos com qualidade (MEC, 2007).

Este documento apresenta desde as orientações que regulam o currículo e a concepção de EAD, até infraestrutura necessária, dotação orçamentária, funções atribuídas às instituições e aos profissionais envolvidos, materiais didáticos, entre outros. Ademais, ainda que este documento não tenha força de lei, subsidia os moldes nos quais, instituições e os profissionais envolvidos devem propor e organizar os processos de ensino e aprendizagem na EAD.

Tendo em vista que os programas de EAD não têm um modelo único, exceto os do Sistema Universidade Aberta do Brasil, em função de uma diversidade de fatores que vão desde estruturais até proposta de curso, esse documento prevê que apesar das variadas formas de organização, em todos os modelos deve haver em comum “a compreensão de educação como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização a distância”. Por este motivo, para dar conta das especificidades de cada projeto sem perder de vista os referenciais de qualidade da modalidade, há uma compreensão de que todos os projetos devem apresentar fundamentalmente:

projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:
7 (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infra-estrutura de

apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira. (MEC, 2007, p. 07 – 08)

Tal documento, ao contrário do que regulamenta o Sistema UAB, subsidia a EAD como um todo, não apenas as instituições públicas. Ainda que não tenha força de Lei, suas orientações podem vir a evitar abusos possíveis, quando não existem orientações específicas no tocante a questões tão complexas quanto as discutidas nos *Referenciais de qualidade da Educação a Distância*. Parece-nos evidente que, muito embora inicialmente não houvesse regulamentações nem políticas públicas que contemplassem a EAD no Brasil, desde a regulamentação da LDB/96, decisões importantes foram tomadas em prol da institucionalização da modalidade em âmbito nacional.

No que concerne à normatização e subsídios para projetos de EAD de qualidade, evidenciamos que o Brasil avançou, vencendo o período estaque no qual essa modalidade não tinha amparo legal e institucional do Ministério da Educação. De todo modo, acreditamos que, embora não falem regulamentações, a EAD é arregimentada dentro dos parâmetros da educação presencial, um ponto que ainda carece de discussões, haja vista suas características idiossincráticas. Isto nos faz ponderar, que mesmo institucionalizada pelo MEC, instância maior da educação brasileira, continua sendo uma modalidade educativa anexa ao ensino presencial, sem status próprio e autonomia universitária.

Pelo tempo de desenvolvimento e dimensão que ocupou no País, parece-nos ainda, que até mesmo diante do MEC, que é quem promove as políticas públicas da educação brasileira, a EAD continua como modalidade menor em importância. Neste particular, observamos que no documento que deu origem a todas as suas regulamentações, ela é caracterizada como “modalidade utilizada para complementação da aprendizagem ou em situações de emergência”, e ainda “como um meio auxiliar de indiscutível eficácia” (LDB/96). Haja vista que esta é uma Lei promulgada em 1996, poderíamos presumir que seja uma associação de tempos de outrora. Entretanto, observamos que no PNE 2001-2010, documento datado do ano de 2001 e exigido pela própria LDB/96, na subseção *Diagnóstico*, continua “a educação a distância como um meio auxiliar de indiscutível eficácia”. Ou seja, a perspectiva é a mesma, ainda que no

próprio documento verse sobre o reconhecimento de “um novo paradigma de Educação a Distância”. Novo paradigma assentado em velhas concepções.

Entendemos que quando os próprios documentos que regulamentam a EAD no País a classificam como modalidade educativa que pode ser utilizada como alternativa em situações emergenciais ou um meio auxiliar, a subvaloriza, lhe subtrai o protagonismo supostamente imputado com a sua institucionalização. Nesses moldes, continua a perpetuar no imaginário coletivo que se trata de uma submodalidade educativa criada para dar contemplar a uma subcategoria da sociedade, que por contingências de vida, não teve ou não pode atravessar seu processo formativo no tempo adequado. Consideramos que estes sejam pontos que carecem de reflexão e de outros encaminhamentos, até mesmo para dissociar a EAD de uma modalidade de menos qualidade.

Ao finalizar a tematização da parte histórica da EAD no Brasil e no Mundo, daremos início à reflexão sobre modelos pedagógicos que tentaram oferecer uma metodologia de EAD através dos tempos.

2.4.A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SEUS MODELOS PEDAGÓGICOS

A EAD caracteriza-se pela separação espaço-temporal entre professor, aluno e instituição, ademais de utilização sistemática de meios e recursos tecnológicos nos processos de comunicação. Seu modelo de autoaprendizagem individual e/ou coletiva, assim como as formas tutoriais de acompanhamento e apoio ao aluno é fruto da comunicação multidirecional e/ou interativa. Faz parte de suas características, a proposta de democratização da educação, ampliando o acesso às minorias, dos trabalhadores, das pessoas isoladas à formação continuada e qualificação profissional (RODRIGUES, 2011).

Esta modalidade educativa, tal qual as demais esferas sociais, constituiu-se historicamente a partir de padrões de pensamento e comportamento que refletiram a época em que ela se processou. Desta forma, todos os modelos de EAD, a seu tempo, apresentaram-se como inovadores e por isso, seu desenho reverbera uma visão de mundo e de modelo de aprendizagem que pudesse ser desenvolvida pela tecnologia vigente. Sobre essa asseveração Anderson e Dron (2012, p. 120) acrescentam que,

dada a necessidade de a educação a distância ser medida tecnologicamente, a fim de cobrir a distância geográfica e muitas vezes temporal entre alunos, professores e instituições, é comum pensar em desenvolvimento ou gerações de educação a distância em função da tecnologia utilizada para abranger essas distâncias. (GARRISON, 1985; NIPPER 1989), em uma inclinação um tanto tecnologicamente determinista, descreveram definição de educação a distância com base nas tecnologias empregadas na distribuição.

Em razão de suas características, três correntes teóricas, todas a seu tempo, tentaram apresentar modelos pedagógicos que contemplassem as demandas da sociedade em questão. Por esse motivo, costuma-se referir a três gerações de EAD em função da tecnologia empregada (ANDERSON e DRON, 2012). A primeira geração caracteriza-se pela mediação através do correio, ela foi seguida de uma segunda geração, definida pelos meios de produção de massa: televisão, rádio e cinema. A terceira geração introduziu tecnologias interativas: inicialmente texto, depois áudio, vídeo e então conferências pela web e imersiva.

A primeira geração de educação a distância é alicerçada pelo modelo pedagógico Cognitivo-behaviorista, cujo ambiente tecnológico restringia a comunicação a modos pré-web, um-para-um e um-para-muitos. A segunda geração encontra-se fundamentada no Socioconstrutivismo, que se desenvolveu em um cenário tecnológico de Web 1.0 e muitos-para-muitos. A terceira geração é respaldada pelo modelo pedagógico do Conectivismo que é o fruto de uma sociedade em rede e da Web 2.0.

Anderson e Dron (2012) assinalam que nenhuma das três gerações foi eliminada por completo ao longo do tempo; em vez disso, o repertório de opções disponíveis para os *designers* e alunos da EAD aumentou. Da mesma forma, os três modelos de pedagogia de EAD descritos existem claramente hoje, dependendo das propostas educacionais.

Com o objetivo de apresentar o modelo pedagógico e seus pressupostos no que concerne ao modelo de aprendizagem, de interação e as tecnologias utilizadas, ilustraremos a seguir sua breve descrição e propósitos. Para tanto, nos utilizaremos dos argumentos de Anderson e Dron (2012), Matar (2013) e (SIEMENS, 2004, 2006) para referendar os postulados desses modelos pedagógicos.

Enfatizamos ainda que para este trabalho, escolhemos o Conectivismo (SIEMENS, 2004, 2006) como base teórica da pesquisa. Acreditamos que tal teoria,

com suas peculiaridades, concepções de aprendizagem e conhecimento, contempla a abundância e o fluxo de informações que se processam na contemporaneidade com a Web 2.0 e a sociedade em rede. Esse cenário convida a uma reconfiguração do modo de estudar e aprender, assim como a criação de habilidades que permitam a seleção de informações relevantes, a tomada de decisões e a criação de redes de conexão. Elas otimizam e promovem o processamento da informação e do conhecimento, a emergência de novas reflexões que florescem desse processo, assim como o protagonismo do sujeito na gestão conhecimento e da aprendizagem.

Deste modo, a apresentação dos demais modelos pedagógicos, tem o intuito de elucidar o caminho percorrido pela EAD nas duas gerações anteriores e a justificativa de porque tais modelos não contemplam as necessidades da sociedade contemporânea.

Reiteramos que os propósitos do nosso trabalho no que concerne aos modelos pedagógicos centram-se em observar em que medida interação, colaboração e autonomia são contempladas nos pressupostos teóricos e metodológicos acerca da EAD. Destarte, nossa observação tem em vista a EAD na contemporaneidade, “nos tempos velozes” da sociedade em rede. Por isso vislumbramos que um modelo pedagógico para este tempo deva apresentar entre suas concepções de ensino-aprendizagem, conhecimento e organização do espaço em que essas esferas ganharão vida, coerência e consonância com o *modus operandi* da vida dos sujeitos que escolhem atravessar o seu processo formativo na EAD.

2.4.1 MODELO COGNITIVO-BEHAVORISTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O que caracterizou a geração cognitivo-behaviorista de educação a distância de acordo com Anderson e Dron (2012), foi a ausência quase total da presença social. A aprendizagem se configurava como um processo individual, logo, a forma em que ela acontecia era irrelevante. Segundo os mesmos autores,

esse foco na aprendizagem individualizada resultou em níveis muito elevados de liberdade do aluno (espaço e ritmo) e se adequava muito bem a tecnologias de materiais impressos, meios de comunicação de massa (televisão, rádio) e interação pelo correio. É interessante também observar a reação que surgiu contra a educação a distância entre acadêmicos da educação presencial tradicional, parcialmente em

reação a essa característica individualizada. (ANDERSON e DRON, 2012 p. 122).

Notamos que a presença de ensino no modelo pedagógico em questão foi reduzida, ou pelo menos radicalmente reconstruída, em muitas formas de educação a distância segundo os mesmos autores (ANDERSON e DRON, 2012). No primeiro momento no qual o ensino era por correspondência, a presença do professor encontrava-se apenas no texto impresso por meio da “interação didática guiada” promulgada por Holmberg, (1898), na qual, “ o estilo de escrita conversacional, deveria transmitir a personalidade e a atenção do professor ou autor”. Aliamos a este fato a observação de Matar (2013) que denota que seu modelo instrucional e os objetivos de aprendizagem eram claramente identificados e existiam à parte do aluno e do contexto de estudo, caracterizando-se pela redução do papel e da importância do professor.

Ainda que tenha apresentado este formato inicial, tecnologias posteriores permitiram que a voz (áudio) e a linguagem corporal do professor (vídeo) fossem transmitidas por televisão, cinema e produções educacionais baseadas em multimídia, tecnologias que para a época eram sobremaneira avançadas. Neste particular Matar (2013, p. 24) lembra que “na época, estavam disponíveis basicamente tecnologias que permitiam comunicação um-para-um e um-para-muitos, com poucas opções para comunicação muitos-para-muitos”. Acreditamos que este seja um fato, ou um dos, que aliado ao processo de aprendizagem individualizado, não propicia interação e colaboração no processo educativo da contemporaneidade, uma vez que a tecnologia disponível e a individualização no processo educativo não permitiam que o olhar e a vivência na aprendizagem fossem sob outro prisma que não o próprio.

Por fim, acreditamos que o papel da presença de ensino é inconsistente, isto porque a aprendizagem mediada pelos modelos pedagógicos cognitivo-behavioristas é hipoteticamente autossuficiente e completa, exigindo apenas a interação professor aluno para a avaliação. A pretexto desta informação, inferimos que a suposta autonomia do sujeito que se traduz na individualização do processo não é consoante com uma atitude que emerge da multiplicidade de opiniões e saberes, que é característica do ato de construção da aprendizagem e do conhecimento.

Consideramos que tomada de decisões se constrói por meio da oportunidade que tem o sujeito de avaliar, entre uma variedade de opiniões e as próprias, o caminho mais

acertado para os seus propósitos. Ademais, a figura do professor ou de alguém com mais maturidade teórica deve estar presente na construção do ato de aprender, apresentando caminhos até mesmo nos modelos educativos autogeridos, como na EAD. Sua presença não pode apenas ser traduzida no momento final de avaliação do aluno, é necessário que esteja com ele durante o caminho.

Como pontos fortes deste modelo pedagógico para o momento em que ele foi inicialmente proposto, Anderson e Dron, (2012) apresentam a maximização do acesso e liberdade do aluno, além de chegarem a escalas muito grandes de pessoas a custos mais baixos que os da educação presencial tradicional. Em contrapartida, percebemos que a ausência da presença social foi fortemente questionada, em função da riqueza promovida pela interação com outras pessoas e a colaboração entre todos que emerge desse processo.

Ainda que a custos mais baixos, o capital humano foi suplantado, o que avaliamos como fator fragilizador em modelos de educação autogeridos na EAD. Por isso, os mesmos autores apontam que

essas, vantagens foram acompanhadas por reduções muito significativas na presença no ensino social e modelos formais de presença cognitiva, reduções que se tornaram seriamente questionadas desde as últimas décadas do século XX. Embora apropriados quando os objetivos de aprendizagem são muito claros, os modelos CB(Cognitivo-Behavioristas) furtam-se a lidar com toda a riqueza e complexidade dos seres humanos “aprendendo a ser”, em oposição a “aprendendo a fazer” (ANDERSON e DRON, 2012, p.123).

Para as demandas contemporâneas de aprendizagem, alocadas em “tempos velozes” com alto fluxo e abundância de informações, atrelados à vasta possibilidade de conexão entre os aprendizes, o modelo Cognitivo-Behaviorista de EAD apresenta-se como incipiente a partir de nossa percepção. Em função de fragilidades no que concerne à aprendizagem individualizada, não cria possibilidades de interação, colaboração, consideradas por nós como premissas necessárias ao modelo de educação autogerida.

Entendemos que ausência de interação e colaboração não deixa emergir o protagonismo do sujeito e não abre espaço para sua autonomia. Ser autônomo não significa fazer sozinho e perceber o modo adequado de agir no processo educativo, tomando as decisões pertinentes. Atrelado a este fato, a presença de um indivíduo com

mais maturidade teórica é verificada apenas para avaliar o produto final, parecendo-nos incipiente para as demandas formativas.

Compreendemos que esse modelo pedagógico foi criado em tempos nos quais a tecnologia não havia impactado tão decisivamente no cotidiano social como um todo. De qualquer modo, entendemos que aprender em interação e colaboração, como é a proposta da EAD não é possível através de um modelo pedagógico individualizado. Ademais, encontramos incongruentes no âmbito do modelo pedagógico:

- não contempla a interação com professores e demais aprendizes, prejudicando a possibilidade de discussões profícuas, das quais emergem reflexões norteadoras da construção da aprendizagem significativa;
- a autoaprendizagem promovida apenas por materiais didáticos impressos cujo estilo de escrita tenta aproximar-se de um diálogo com o aprendiz, não representa a variada gama de materiais disponíveis atualmente por meio da Web 2.0 e que dissolvem as distâncias entre professor, aluno e instituição (vídeos, ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas de interação multimídia como *Skype*, *hangouts*, web conferência, vídeo aulas, chats, dentre outros);
- a aprendizagem individualizada deixa de lado as habilidades que todo cidadão do mundo contemporâneo necessita, quais sejam “saber ser” e “saber onde”. Elas se traduzem no cotidiano como a compreensão ampla do que foi aprendido, a capacidade de perceber onde pode aplicá-lo e em quais circunstâncias; ademais, são habilidades que também devem permear o rol de estratégias do aprendiz no gerenciamento das suas dificuldades e dúvidas, para que saiba onde encontrar as informações de que necessita, por meio dos recursos didáticos disponíveis. As habilidades de “saber ser” e “saber onde”, promovem autonomia do sujeito;
- o protagonismo do sujeito que aprende é suplantado no modelo pedagógico em questão, o que nos parece condição para o ato de aprender a distância;
- o modelo pedagógico cognitivo-behaviorista de EAD não propõe um desenho de organização do espaço de aprendizagem para seus propósitos. Este é um fato de extrema relevância na EaD, por ser uma das premissas necessárias para construção do conhecimento e da aprendizagem em AVAS;

2.4.2. MODELO SOCIOCONSTRUTIVISTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O modelo pedagógico Socioconstrutivista legitima a natureza social do conhecimento e de sua criação nos aprendizes individuais. Suas raízes remetem aos trabalhos de Vygostky e Dewey, constantemente são agrupados na categoria geral do Construtivismo Social. Esse modelo se constituiu durante a evolução das tecnologias de comunicação bidirecional, momento em que, no âmbito da tecnologia, a comunicação já podia ser estabelecida de muitos-para-muitos. Consideramos este um avanço muito significativo em relação ao modelo anterior de EAD, isto significa que *a priori* mais pessoas poderiam participar da construção da aprendizagem e do conhecimento, a pretexto de que já havia tecnologia que contemplasse essa demanda.

Adiantamos para o momento, que foi na emergência de tecnologias mais abrangentes que o modelo pedagógico em questão se consolidou na EAD, o que pode ser observado através da asseveração de Anderson e Dron (2012),

deve-se notar que os modelos socioconstrutivistas só começaram a obter uma posição sólida na educação a distância quando as tecnologias de comunicação muitos-para-muitos tornaram-se amplamente disponíveis, o que foi possível inicialmente pelo e-mail e pelos *bulletin boards* e mais tarde pela *world wide web* e pelas tecnologias móveis. Embora esses modelos estivessem prontos para o uso em educação a distância desde Dewey ou mais cedo, seu uso e adoção generalizados dependiam de ampla disponibilidade de tecnologias de suporte funcionais. (ANDERSON e DRON, 2012, p. 124)

Acrescentamos que dadas as circunstâncias tecnológicas, esse momento caracterizou-se pelo uso das tecnologias para promover as interações síncronas (aquelas em que a comunicação é em tempo real) e assíncronas (contrárias às síncronas, *email*, entre outras). Essa revolução no âmbito do modelo pedagógico não se limitou apenas ao uso mais estendido da tecnologia na EAD.

A adoção de ferramentas tecnológicas síncronas e assíncronas, a princípio, tem o potencial de promover a interação, colaboração e autonomia, entretanto, não são as ferramentas quem definem as necessidades de aprendizagem, seu emprego deve ser aliado às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo. Por isso, primeiro são

observadas as necessidades, depois as atividades que serão propostas e, por último, quais ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas para os fins a que propõe. O que nos pareceu relevante para o momento é que se tornou imperioso que se repensasse o modelo de EAD anterior, que era centrado no indivíduo, e transferi-lo ao pressuposto de conhecimento socialmente construído, que nascia das múltiplas perspectivas e da percepção de que ele é socialmente validado.

A propósito do que é proposto pelo modelo Socioconstrutivista inferimos que todos os modelos têm mais ou menos temas comuns, incluindo a importância de alguns aspectos assim elencados por Anderson e Dron (2012, p. 124):

- novo conhecimento sendo construído sobre o fundamento do aprendizado anterior;
- o contexto moldando o desenvolvimento do conhecimento dos alunos;
- a aprendizagem como processo ativo e não passivo;
- a linguagem e outras ferramentas sociais na construção do conhecimento;
- a metacognição e a avaliação dos meios para desenvolver sua própria aprendizagem;
- o ambiente de aprendizagem centrado no aluno e enfatizando a importância de múltiplas perspectivas;
- o conhecimento precisar ser submetido a discussão social, validação e aplicação em contextos do mundo real (HONEBEIN, 1996; JONASSEN, 1991; KANUKA; ANDERSON, 1999).

Observamos que os modelos socioconstrutivistas, potencialmente apresentam concepções que coadunam com as premissas de interação e colaboração, isto porque, preveem o processo de aprendizagem centrado em múltiplas perspectivas, submetido à discussão social e validado no mundo real, assim como o pressuposto de que a aprendizagem é um processo ativo.

De igual maneira inferimos que estão coerentes com o pressuposto da autonomia, a pretexto de que faz parte das suas características comuns, a percepção da metacognição assim como da avaliação dos meios para desenvolver a própria aprendizagem, o que entendemos como variável importante na tomada de decisões que promove a autonomia. Outra característica relevante ao nosso entendimento é o fato do

ambiente de aprendizagem está entre seus pressupostos, o que nos leva a crer que o contexto de construção do conhecimento também tem relevância para este modelo pedagógico.

A propósito da perspectiva de conhecimento socialmente construído, esse modelo pedagógico teve seu uso estendido na EAD muito e inclusive por Vygotsky defender que as interações com os outros, desenvolvem o discurso interior e o pensamento reflexivo que fundamentam o aprendizado. Por meio desse pressuposto, ele acredita que exista a Zona de Desenvolvimento Potencial – ZDP que

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97)

A tese de Vygotsky de que exista uma zona de desenvolvimento potencial (que em outros momentos vimos também como proximal), que se desenvolve através da interação com o outro, nos remete à emergência de saberes que é promovida em processos interativos e colaborativos. De outro modo, analisamos que em relação ao anterior, o modelo socioconstrutivista dialoga mais com o tipo de aprendizagem e construção do conhecimento que é vivenciado na EAD.

Acrescentamos a essa reflexão, que a ZDP é um viés fundamental da aprendizagem e da emergência dos processos cognitivos, que são desenvolvidos por meio da interação dos sujeitos. Quando esses processos cognitivos são internalizados, comportam-se como parte do desenvolvimento do protagonismo do aprendiz. Provavelmente seja este o entendimento também dos *designers* instrucionais para a adoção desta teoria para a EAD. Deste modo, acreditamos que a possível promoção da aprendizagem advinda da ZDP acontece porque ela funciona com propulsora do desenvolvimento daquelas funções cognitivas que ainda não maduraram, mas que amadurecerão e que até então, estão em sua fase incipiente, embrionária. Destarte, o nível de desenvolvimento potencial/proximal, caracteriza o desenvolvimento mental a *posteriori*, pós-construção do conhecimento a partir da interação.

A partir da nova roupagem da qual se reveste a EAD com o advento do modelo pedagógico em questão, concebemos que se constitui aqui, pela primeira vez,

possibilidade de interação aluno-aluno, aluno-professor o que potencialmente promoveria colaboração e autonomia no processo de aprendizagem. Deste modo estamos de acordo com Anderson e Dron, (2012, p. 125) que dizem que a partir deste momento, "constitui uma nova 'era pós-industrial' de educação a distância". Temos convicção de que esta nova era trouxe uma série de avanços significativos EAD, principalmente no que concerne à perspectiva social e de valorização do sujeito que aprende, que eram variáveis inexistentes no modelo pedagógico anterior.

Inferimos que presença do ensino nesse modelo pedagógico configura-se com a presença do professor como um guia e o conteúdo como secundário para a construção da aprendizagem. A fonte de conhecimento é respaldada nas experiências, que vão além da facilitação da aprendizagem, para a escolha da construção de intervenções educativas e a oferta de instrução direta quando necessário. Uma vez mais, reiteramos a evolução do modelo no que se refere à interação e colaboração, enaltecendo o sujeito que aprende.

A pretexto do uso mais estendido das tecnologias disponíveis, Anderson e Dron, (2012) apontam que o modelo pedagógico transferiu a transmissão estreita de conhecimento através dos recursos midiáticos um-para-um e um-para-muitos, para uso da aprendizagem síncrona e assíncrona baseada em comunicações humanas, como ponto forte. Entretanto, em seu contraponto, revelam que

esses modelos de EAD começaram a compartilhar muitas características e problemas da educação presencial, com potencial para dominação do professor, aulas passivas e restrições de acesso geográfico e temporal (ANDERSON e DRON, 2012, p.126).

O modelo pedagógico em questão representou um avanço na EAD, tanto porque as tecnologias disponíveis já eram mais amplas, quanto na percepção de que o processo de aprendizagem e de construção do conhecimento apresentaram reflexões que deram conta dos aspectos sociais presentes no processo de aprendizagem, assim como na preocupação do sujeito que aprende.

Muito embora o modelo pedagógico tenha apresentado avanços substanciais para a época, sua transposição para a EAD contemporânea parece frágil. No que se refere às possibilidades de comunicação, as ferramentas síncronas em tempos de *Web*

2.0 têm um potencial de aproximação antes impensável. Por isso, acreditamos que sua fragilidade reside nesse aspecto e acrescentamos que:

- o Socioconstrutivismo floresceu em meio a tecnologias de comunicação muitos-para-muitos representadas basicamente por *e mail* e *bulletin boards*. Tais tecnologias estão demasiadamente aquém do que se tem acesso atualmente. Ademais da abundância informacional que advém desse tempo, fazendo com que nossa experiência com o processo educativo seja multissensorial. Acrescentamos ainda que por meio das tecnologias disponíveis, é possível que possibilitem as redes de conexão responsáveis pela interação, colaboração e protagonismo do sujeito. Parece-nos que a aprendizagem reticular (em redes), que acontece na EAD atualmente, é impossibilitada por meio de tecnologias que não sejam imersivas;
- por último lembramos que esse modelo pedagógico se refere à importância do ambiente de aprendizagem, entretanto, não é o ambiente virtual de aprendizagem, que apresenta características muito específicas e que são completamente diferentes do ambiente de aprendizagem presencial. Desse fato, inferimos que o modelo não apresenta as premissas de desenho do espaço de aprendizagem de acordo com seus pressupostos teóricos. Esse é um aspecto de grande valia nas metodologias que se propõem a apresentar modelos para a educação a distância; as concepções sobre a organização de onde a aprendizagem acontece é que vão definir o tipo de aprendizagem e de conhecimento que serão construídos.

Para que o nosso trabalho seja didático e com isso se perceba os caminhos da EAD, optamos por discutir sobre as novas tendências de aprendizagem na sociedade em rede, antes tematizarmos o Conectivismo como modelo pedagógico para a essa modalidade educativa na contemporaneidade. Entendemos que este espaço e as discussões oriundas dele sejam importantes, uma vez que as teorias que se apresentaram até então são provenientes de um tempo em que a tecnologia não havia impactado tão efetivamente no cotidiano das pessoas. Esse impacto se traduz na vida como um todo, inclusive na educação e enormemente na EAD, haja vista que as distâncias se encurtam por meio das tecnologias.

De outro modo, entendemos também que houve um rompimento de paradigmas no que concerne a aprender e construir conhecimento nesses tempos, destarte, acreditamos que seja prudente discutir as novas tendências de aprendizagem na sociedade em rede. Deste modo se compreenderá como e porque o Conectivismo é o modelo pedagógico de EAD que melhor dialoga com as mudanças que vem sofrendo a sociedade como um todo, e que impactam de forma decisiva no modo de aprender e conceber o conhecimento.

CAPÍTULO 3 NOVAS TENDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE EM REDE

Não é nova a tentativa de conceber a EAD sob o prisma da tradicional educação presencial, seja pelo suposto ensino instrumentalizado e tecnicista ou mesmo, pelo olhar desconfiado a respeito do ensino e aprendizagem mediados pela tecnologia e de como eles se efetivam na construção do conhecimento.

As práticas da EAD não são meras transposições do ensino presencial ao virtual tornando-a instrumental e técnica, longe disto, são modalidades educativas estruturalmente diferentes que requerem modelos educativos específicos, haja vista as características inerentes a cada uma. A atual conjuntura na qual todos estamos imersos é traduzida pela abundância de informações de toda ordem, e os meios através dos quais temos acesso a elas são cada vez mais portáteis, atemporais, síncronos e sem fronteiras.

Nesta dinâmica há muito deixamos de interagir com quem não está ao lado, em tempos velozes, vivemos uma experiência de conexão. Deste modo, assim como em outras esferas da sociedade contemporânea, na educação, mais precisamente na EAD, este eco de possibilidades multissensoriais de conexão também reverbera. Os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem na sociedade contemporânea configuram-se de uma maneira muito diversa de como eram concebidos há tempos. As características da era digital como a abundância informacional, que afeta diretamente a tomada de decisão e a inserção das tecnologias no cotidiano das pessoas, juntamente com outros adventos do século XXI, potencializam as possibilidade de interação e protagonismo do sujeito que aprende.

Tantas mudanças refletem nas teorias de aprendizagem tradicionais, utilizadas como suporte à educação presencial e adotadas na EAD, que não foram produzidas tendo em vista as novas demandas da sociedade. Deste modo, não têm condições de servirem como suporte às novas práticas de aprendizagem *online* que incluem plataformas da *Web 2.0*, redes sociais, dispositivos móveis, dentre outros. Neste sentido, estamos de acordo com Matar (2013), ele advoga que na era pós-digital é necessário que se reconfigure a estrutura de ensino para que sejam contempladas as características de um momento que se particulariza pela abundância informacional, interação e protagonismo.

Siemens (2004) defende o pressuposto de que as teorias de aprendizagem anteriores foram utilizadas para a criação de ambientes instrucionais que surgiram em um tempo no qual a aprendizagem não havia sido impactada pela tecnologia. Para ele as necessidades de aprendizagem e as teorias subjacentes devem refletir o entorno social. Com o intuito de refletir sobre os paradigmas da sociedade vigente, ele aponta algumas tendências significativas na aprendizagem (SIEMENS, 2004, p.02):

- muitos aprendizes vão se mover por uma variedade de áreas diferentes, possivelmente sem relação umas com as outras, durante o curso de suas vidas;
- a aprendizagem informal é um aspecto significativo de nossa experiência de aprendizagem;
- a educação formal não mais cobre a maioria de nossa aprendizagem. A aprendizagem agora ocorre de várias maneiras – através de comunidades de prática, redes pessoais e através da conclusão de tarefas relacionadas ao trabalho;
- a aprendizagem é um processo contínuo, durando por toda a vida;
- aprendizagem e atividades relacionadas ao trabalho não são mais separadas. Em muitas situações, são as mesmas;
- a tecnologia está alterando (reestruturando) nossos cérebros. As ferramentas que usamos definem e moldam nosso modo de pensar;
- a organização e o indivíduo são ambos organismos que aprendem. O aumento da atenção à gestão do conhecimento ressalta a necessidade de uma teoria que tente explicar a ligação entre a aprendizagem individual e organizacional;
- muitos dos processos anteriormente tratados pelas teorias de aprendizagem (especialmente no processamento cognitivo de informações) agora podem ser descarregados para, ou suportados pela tecnologia;
- “saber como” e “saber o que” está sendo suplementado pelo “saber onde” (o conhecimento de onde encontrar o conhecimento que se necessita).

Tendências contemporâneas na aprendizagem refletem efetivamente o impacto da tecnologia nos modos de aprender. Na atualidade dispomos de um leque de possibilidades formativas a nossa disposição, que não necessariamente fazem parte da educação formal. Entretanto, aprendemos em diversos lugares, inclusive através de

tutoriais e aplicativos no celular. Não há como negar que todas essas possibilidades redimensionam o que se entende por educação, por isso, as instituições devem estar preparadas para redesenhar as suas concepções e formatos de ensino.

A pretexto das reflexões de Siemens (2004) reiteramos que a experiência de aprendizagem encontra-se em muitos lugares, e faz emergir outra habilidade necessária ao aprendizado nesses tempos. “Saber onde” pode ser em uma rede social, por exemplo, na qual é muito comum existir grupos a partir de interesses comuns; nesses espaços se compartilham informações que vão desde congressos acadêmicos, teorias por áreas do saber, anúncios de emprego, entre outros. Não temos como nos furtar de que o conhecimento também está nesses lugares e por meio deles podemos acessá-lo para constituir nosso processo de aprendizagem. Concebemos que nesta tônica informativa e formativa aprendemos através das redes de conexões que estabelecemos para dar cabo às necessidades de aprendizagem.

Revisitaremos brevemente as premissas por meio das quais estão assentadas as noções de conhecimento e de aprendizagem nas demais teorias. É imperioso que estejam em consonância com as necessidades vigentes de aprendizagem e de construção do conhecimento, uma vez que esses não são apenas conceitos, senão paradigmas epistemológicos que norteiam um modelo pedagógico de EAD.

As teorias anteriores – Cognitivo-behaviorista e Sócio-Constructivista - apresentam a aprendizagem centrada em si mesma, no processo propriamente e não no valor do que está sendo aprendido, enquanto que o conhecimento como externo ao indivíduo. Todas essas teorias de aprendizagem sustentam que o conhecimento é um objetivo (um estado) que pode ser alcançado através do raciocínio ou das experiências. Apoiamo-nos no entendimento de Driscoll (2000) que explora algumas das complexidades de definir aprendizagem que, segundo ele, estão organizadas a partir de três tradições epistemológicas: o Objetivismo, Pragmatismo e Interpretivismo.

A partir dessas tradições epistemológicas, nota-se que a questão é efetivamente estrutural, o *modus operandi* que as norteia constrói um tecido de concepções e percepções muito próprias e específicas, o que não dão lugar a discussões mais amplas em que a aprendizagem e a construção do conhecimento possam ser experimentadas por meio de dispositivos tecnológicos, por exemplo. Ou mesmo que a aprendizagem é um processo e que o conhecimento é um produto. As tradições epistemológicas pelas quais

se assentou a aprendizagem para as teorias anteriores de acordo com Driscoll (2000, p.52):

- a realidade é externa e objetiva, e o conhecimento é obtido através de experiências - Objetivismo (semelhante ao behaviorismo);
- a realidade é interpretada, e o conhecimento é negociado através da experiência e raciocínio - Pragmatismo (semelhante ao cognitivismo);
- a realidade é interna, e o conhecimento é construído - Interpretivismo (semelhante ao construtivismo).

A pretexto dos pressupostos epistemológicos apresentados pelos modelos anteriores, o conhecimento é obtido e negociado por experiências ou construído, de modo que não se discute a possibilidade de vivenciá-lo por meio de redes de conexão, tal qual fazemos na era digital. Nestes modelos o conhecimento é vislumbrado como algo estanque e não condiz com a realidade da abundância que é experienciada na atualidade.

O conhecimento construído no cenário atual está disposto num ritmo acelerado e requer de nós, outras estratégias para lidar com ele. Neste sentido estamos de acordo com Siemens (2004, p. 03), para o qual, “a habilidade de sintetizar e reconhecer conexões e padrões é uma habilidade valiosa”. Sendo assim, as fragilidades inerentes às teorias anteriores advêm também do fluxo do conhecimento antes lento, hoje acelerado e por isso, Siemens (2006) acrescenta que:

el talón de Aquiles de las teorías existentes se encuentra en el ritmo de crecimiento del conocimiento. Todas las teorías existentes depositan el procesamiento (o interpretación) del conocimiento sobre el individuo que realiza el aprendizaje. Este modelo funciona bien si el flujo de conocimientos es moderado.[...] ¿Qué sucede, sin embargo, cuando el conocimiento es más un diluvio que un goteo? ¿Qué ocurre cuando el conocimiento fluye demasiado rápido para su procesamiento o interpretación? (SIEMENS, 2006, p.33)

A percepção de que o ritmo e o fluxo do conhecimento encontram-se avolumados e que as tradicionais teorias de aprendizagem que serviram de modelo pedagógico para a EAD não previram essa situação, tornaram-se evidentes. Foram propostas em tempos de tecnologia um para um / um para muitos e muitos para muitos,

o que justifica a adoção de uma teoria alternativa para contemplar as demandas da EAD em tempos de reconfiguração dos modos de aprender, ensinar e de processamento da informação.

Siemens (2004, p.03) levanta algumas questões a serem exploradas em relação às teorias da aprendizagem, o impacto da tecnologia e das novas ciências (caos e redes) na aprendizagem:

- como as teorias da aprendizagem são impactadas quando o conhecimento não é mais adquirido de maneira linear?
- que ajuste é necessário fazer nas teorias da aprendizagem quando a tecnologia realiza muitas das operações cognitivas anteriormente realizadas pelos aprendizes (armazenamento e recuperação de informação)?
- como podemos nos manter atualizados em uma ecologia da informação que evolui rapidamente?
- como as teorias da aprendizagem lidam com momentos onde o desempenho é necessário, na ausência de uma compreensão completa?
- qual o impacto das redes e teorias da complexidade na aprendizagem?
- qual é o impacto do caos como um processo complexo de reconhecimento de padrões na aprendizagem?
- com o aumento do reconhecimento das interconexões em diferentes campos de conhecimento, como os sistemas e teorias da ecologia são percebidos à luz das tarefas de aprendizagem?

Ante essas questões, é imperiosa necessidade de ressignificar e reestruturar, senão buscar pressupostos teóricos e metodológicos alternativos que contemplem o contexto em que a aprendizagem e a produção do conhecimento se processam. É importante que nos demos conta de que há certos problemas de aprendizagem, que por sua natureza requerem um estudo formal e de processos estruturados, enquanto que outros requerem estruturas mais informais e de amplo alcance. A natureza de cada experiência de aprendizagem deve conduzir à seleção de ferramentas e processos, compreendendo que ao invés de rechaçar por completo teorias e técnicas que funcionaram bem em um campo de aprendizagem durante séculos, precisamos mantê-

las em seu valor com tarefas apropriadas. Como bem assegura Siemens (2006, p.V), “não há um conceito ou teoria universal em sua aplicação”.

As teorias de aprendizagem anteriores não contemplam as necessidades atuais que estão intrínsecas ao processo educativo, haja vista todas as fragilidades apresentadas e as demandas de uma sociedade conectada. É preciso perceber, como bem adverte Siemens (2004) que a inclusão da tecnologia e do fazer conexões como atividades de aprendizagem começam a mover as teorias da aprendizagem para uma idade digital. Não podemos mais, pessoalmente, experimentar e adquirir a aprendizagem de que necessitamos para agir. É imperiosa a percepção de que o potencial da tecnologia está alternando o nosso cérebro com e pelas ferramentas que modelam nossa gestão da informação. As instituições de ensino devem ser sensibilizadas a reconfigurar-se para os estudantes de hoje.

A aprendizagem, no contexto e através da forma em que se processa na era digital, deve ser reconhecida como uma formação de redes e reivindica a reconfiguração da educação; isto impacta de forma significativa na maneira como a aprendizagem e os cursos devem ser estruturados dentro das instituições educativas. Quando o ato de aprender é percebido em função do aprendiz e não sobre o professor, é imperioso reconsiderar as funções de cada um no processo educativo. O professor na EAD converte-se também em um tutor, no sentido lato da palavra, em administrador de rede para dar conta do processo educativo que se desenvolve por meio dela.

Nessa perspectiva, Siemens (2006, p. xiii) complementa que “[...] ao reconhecer que a aprendizagem é um processo desordenado, nebuloso, informal, temos que repensar a forma como desenhamos o ensino [...]”. Geralmente, ele está alojado em cursos com ‘gestores de aprendizagem’ e ajustados em um período temporal,

[...] Tem que deixar para trás esta forma de apresentar a informação como objeto hierático. A informação em rede tem estrutura reticular, o que nos leva a enunciar alguns princípios úteis para dar conta de uma formação conectada. (SIEMENS, 2006, p. xiii)

A informação apresentada como objeto hierático na EAD, assim como na presencial tem suas raízes no modelo cartesiano de organização do ensino que se manifesta no formato disciplinar, estratificado e hierarquizado de conduzir o pensamento científico, as pesquisas em si e a organização da educação como um todo. Por meio desse modelo,

vislumbrar o processamento da informação no formato reticular como sugere Siemens ainda é um desafio, já que a estrutura em rede prevê a superação do binarismo que propõe a dicotomia parte/todo e avançar para uma proposta holística de educação e de fazer científico.

O holismo já é um caminho possível na educação e inclusive a teoria proposta por Siemens faz parte dele, assim como da agenda da Linguística Aplicada Nos próximos anos, quiçá, possamos pensar no processamento da informação reticular sem ressalvas e desconfianças.

Para que sejam conhecidas as teorias do Caos, Complexidade, Auto-organização e Redes, que são as raízes do Conectivismo, teoria que norteará nosso trabalho, faremos uma breve apresentação delas, para que seus pressupostos sejam plenamente compreendidos no âmbito em que são concebidos.

3.1 AS RAÍZES DO CONECTIVISMO: CAOS, COMPLEXIDADE, AUTO ORGANIZAÇÃO E REDES

A agenda da Linguística e da Educação, bem como outras áreas de investigação, passaram a ter nas últimas décadas mais uma alternativa para a condução de suas pesquisas, uma abordagem não-reducionista e não-linear embasada no pensamento complexo. Ela sugere a superação do pensamento dicotômico proveniente da visão determinística de Descartes (1973, p. 46 *apud* Santos 2009, p. 71) segundo a qual “quando um fenômeno é complexo, se deve dividir cada uma das dificuldades [...] em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-la”.

Este formato disciplinar, estratificado e hierarquizado de conduzir o pensamento científico, as pesquisas em si e a organização da educação como um todo, trás consigo um binarismo inerente, através do qual não coexiste a totalidade “isto e aquilo”, senão o contrário. Do outro lado, o pensamento complexo propõe uma forma abrangente de pensar a pesquisa na contemporaneidade, a religação dos saberes compartimentados oferece uma perspectiva de superação do processo de automatização há muito presente entre nossas pesquisas (SANTOS, 2009).

As teorias do Caos e da Complexidade, (sistemas complexos), se inserem na corrente denominada Holística (ARANHA, 1996; LIBÂNEO,2005; TEIXEIRA,1996),

ou princípio Holográfico/Hologramático (SANTOS, 2009) emerge de uma crise da ciência e do paradigma cartesiano-newtoniano, que postula a racionalidade, a objetividade e a quantificação como únicos meios de se chegar ao conhecimento. A palavra holismo tem raiz grega - *hólos* - que significa ‘inteiro’, ‘completo’. O adjetivo “holístico” vem da palavra grega *kath holikos* que se refere à totalidade, ao universal.

O objetivo dessa corrente é trazer ao *modus operandi* da ciência contemporânea e da reflexão social como um todo, uma resposta coerente à crise de fragmentação dos saberes que embasa a dissociação. O modelo holístico tem em conta o movimento dinâmico entre o todo e as partes, reconstituindo a dialética da totalidade. Nas palavras de Morin (2015) esse princípio afirma que a parte não somente está dentro do todo, como o próprio todo também está dentro das partes.

No que concerne à conceituação e dimensionamento dessa corrente teórica ARANHA(1996, p. 36), reitera o pensamento de (LIBÂNEO, 2005; SANTOS,2009; TEIXEIRA,1996) e quando declara que:

O movimento holístico é a busca da unidade do conhecimento. É a reação à fragmentação resultante de cinco séculos do império absoluto da razão. Visto pelo Ocidente apenas como um anseio místico ou mais um modismo, hoje se tornou um movimento forte, com grandes defensores, inclusive, dentro da própria comunidade científica. Isto foi possível, principalmente, pelo progresso alcançado no campo de duas novas ciências: a Física Quântica e a Psicologia Transpessoal.

Libâneo (2005, p.30) revisita as principais teorias pedagógicas educacionais contemporâneas e traça um panorama do que elas representam no âmbito de suas correntes. No que concerne à Holística, ele assinala que “[...] a diversidade de modalidades apontadas nessa corrente reflete a variedade de construções em relação ao contexto contemporâneo [...]”. Nesse subgrupo, unidos pelos mesmos princípios estão o Holismo propriamente dito, a Teoria Naturalista do conhecimento, a Teoria da Complexidade, a Ecopedagogia e o Conhecimento em rede.

Assim sendo, a corrente Holística (ARANHA, 1996; LIBÂNEO, 2005; TEIXEIRA, 1996) ou princípio Holográfico/Hologramático (SANTOS, 2009) abarca o caos, a complexidade, a auto-organização e as redes justamente pelas especificidades e propósitos desta teoria. Ainda que a acepção da palavra complexidade denote

dificuldade ou atributo do que é complicado, a Teoria da Complexidade apresenta os sistemas como “complexos elementos em interação” (BERTALANFFY, 2008, p. 56)

Dentro da corrente Holística está a Teoria do Caos, foi assim batizada pelo físico norte-americano James Yorke e estudada pelo meteorólogo Edward Lorenz em seus trabalhos sobre previsão climática. A partir de variáveis de temperatura, pressão atmosférica e velocidade dos ventos, observou-se que era possível fazer previsões climáticas. Em 1972 ele apresentou uma palestra cujo título era “Previsibilidade: o bater de asas de uma borboleta no Brasil desencadeia um tornado no Texas?”, de onde surgiu a famosa metáfora da Teoria do Caos conhecida como o “Efeito Borboleta” – pequenas causas podem provocar grandes efeitos, independente do espaço e do tempo.

Prigogine (2002, p. 47) conceitua a Teoria do Caos e estabelece seus pressupostos,

[...] a Teoria do Caos é uma parte importante dos sistemas dinâmicos não-lineares (complexos). Um sistema caótico não é aleatório e nem desordenado, pois existe uma ordem, e um padrão no sistema como um todo. É o chamado caos determinístico, pois existe uma equação que define o seu comportamento. Esta equação pode ser representada graficamente, formando uma bela figura chamada atrator. A Teoria do Caos permite que as pessoas passem a ver ordem e padrão onde antes, por conta de uma visão reducionista de mundo, só se observava a aleatoriedade, a irregularidade e a imprevisibilidade. Podemos dizer que com a visão complexa de mundo a realidade tem uma irregularidade regular, uma imprevisibilidade previsível, uma desordem ordenada. O caos pode ser definido como um processo complexo (no qual tudo está tecido junto) – qualitativo e não-linear – caracterizado pela (aparente) imprevisibilidade de comportamento e pela grande sensibilidade a pequenas variações nas condições iniciais de um sistema dinâmico.

É a partir dessas premissas que a Linguística Aplicada e Siemens (2004, 2006) consideram a aprendizagem um processo caótico e a justificativa para tanto, é que trata-se de um processo não-linear, imprevisível, sensível às condições iniciais que em detrimento de todas essas características, existe um padrão de ordem que orienta o processo de aprendizagem, comportando-se como a ordem em meio à desordem e auto-organização. A propriedade de “grande sensibilidade a pequenas variações nas condições iniciais” aludidas por Prigogine (2002), é o que faz com que qualquer situação que esteja relacionada ao processo de aprendizagem em curso impacte diretamente no todo, na mudança e tomada de decisão.

Siemens (2004, p 06) reitera a asseveração e acrescenta que “o caos é uma nova realidade para os trabalhadores do conhecimento [...] é uma forma crítica de ordem [...]. é o colapso da previsibilidade [...] como ciência, reconhece as conexões de tudo com tudo”. No que concerne à aprendizagem, o Caos pode ser uma teoria que favorece a tomada de decisões num momento de abundância informacional da sociedade conectada e ele acrescenta, “se as condições subjacentes usadas para tomar as decisões mudam, a própria decisão não é mais tão correta como era quando foi tomada. A habilidade de reconhecer e se ajustar às mudanças nos padrões é uma tarefa chave da aprendizagem”.

A teoria da Complexidade / dos sistemas complexos surge quando os modos clássicos de pensar (lógica cartesiana e newtoniana), deixam de ter êxito no caso da interação de um número grande, mas limitado de elementos ou processos. Surgem então problemas que são definidos por noções tais como totalidade, organização, etc., exigindo novos meios de pensamento matemático. Bertalaniffy (2008, p. 31) justifica a assim a necessidade da emergência da teoria sistêmica:

[...] se tornou visível a necessidade e exequibilidade da abordagem dos sistemas. A necessidade resultou do fato do esquema mecanicista das séries causais isoláveis e do tratamento por partes terem se mostrado insuficientes para atender aos problemas teóricos, especialmente nas ciências biossociais, e aos problemas práticos propostos pela moderna tecnologia. A viabilidade resultou de várias novas criações – teóricas, epistemológicas, matemáticas, etc. – que, embora ainda no começo, tornaram progressivamente realizável o enfoque dos sistemas.

De acordo com o mesmo autor, havia naquele momento uma necessidade pungente de uma teoria que apresentasse um modelo de pesquisa e de pensar a ciência em si de modo global e não - reducionista, que levasse em consideração os processos interativos e a não linearidade comum aos sistemas. Nesse contexto ele acrescenta que uma teoria geral dos sistemas seria um instrumento útil, capaz de fornecer modelos a serem usados em diferentes campos e transferidos uns para os outros, salvaguardando ao mesmo tempo do perigo das analogias falsas, que muitas vezes prejudicaram o progresso nesses campos.

Para conceitua-la e dimensiona-la Bartalaniffy (2008, p. 62 – 63) manifesta que,

a Teoria Geral dos Sistemas, portanto, é uma ciência geral da “totalidade” que até agora era considerada um conceito vago, nebuloso e semimetafísico. Em forma elaborada seria um disciplina lógico-matemática, em si mesma puramente formal, mas aplicável a várias ciências empíricas. Para as ciências que tratam de “todos organizados” teria uma significação semelhante à que tem a teoria das possibilidades para as ciências que se ocupam de “acontecimentos causais”.

O que mudou com a eclosão desta teoria foram as concepções e pontos de vista gerais em várias disciplinas da ciência contemporânea. Por isso, emergiu o entendimento do que vagamente se concebeu até então como “totalidade”, logo, organização, fenômenos que não se resolvem em acontecimentos locais, interações dinâmicas manifestadas na diferença de comportamento das partes quando isoladas. Aparecem sistemas de várias ordens, que não são inteligíveis mediante a investigação de suas partes.

A partir da emergência e consolidação da Teoria Geral dos Sistemas - dos sistemas complexos e logo da complexidade - se concretiza o que foi denominado pensamento complexo (Morin, 2015), que vem a ser outro prisma que ressingifica o fazer científico e a pesquisa em diversos campos do saber em que os sistemas de qualquer ordem estejam presentes. Segundo o autor, a complexidade esteve por muito tempo no vocabulário científico com uma conotação de conselho, “uma observação de cuidado contra a clarificação, a simplificação e o reducionismo excessivo”. Corroborando e reiterando com o que já foi delineado por Bertalaniffy (2008), Morin (2015, p.63) afirma que,

a complexidade da relação ordem/desordem/organização surge pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem.

O mesmo autor discute a noção de incerteza proveniente da complexidade que é oriunda da relação ordem/desordem/organização. Ele adverte que a incerteza advém de sistemas profundamente organizados e que este movimento é característico de complexos elementos em interação, de “todos” organizados que se desorganizam e se reorganizam. Segundo ele,

a complexidade coincide com uma parte de incerteza seja proveniente dos limites do nosso entendimento, seja inscrita nos fenômenos. Mas a

complexidade não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados. Ela diz respeito a sistemas semialeatórios cuja ordem é inseparável dos acasos que os concernem. A complexidade está, pois, ligada a certa mistura de ordem e desordem, mistura íntima, ao contrário da ordem/desordem estatística, onde ordem (pobre e estática) reina no nível das grandes populações e a desordem (pobre, porque é pura indeterminação) reina no nível das unidades elementares. (MORIN, 2015, p.63).

O paradigma complexo ou pensamento complexo traz à ciência “a contextualização necessária para explicar e conferir sentido aos fenômenos isolados”. (SANTOS, 2009, p.74). As partes só podem ser compreendidas a partir de suas inter-relações com a dinâmica do todo, ressaltando-se a multiplicidade de elementos integrantes que, na medida de sua integração revela a existência de diversos níveis de realidade, abrindo a possibilidade de novas visões sobre a mesma realidade (interação).

Assim, a representação de conhecimento como uma árvore, consagrada por Descartes e ainda hoje utilizada, torna-se inadequada por sua separação em ramos e pelas hierarquizações estanques que a imagem sugere. Hoje, propõe-se o rizoma (DELEUZE & GUATTARI, 1980) como representação do conhecimento implicado. Uma rede de conexões mutuamente implicadas. (SANTOS, 2009, p.74).

Para compreender o que é uma rede, como se estabelecem suas relações, conexões, e a partir de quais pressupostos teóricos estão assentadas, o trabalho *Organizações em Rede* de Grameiro (2002 p. 03-05), apresenta inicialmente a observação do Sociólogo Stanley Milgram. Por meio dele vislumbrou-se a possibilidade de uma informação chegar a certa quantidade de pessoas desconhecidas como possível; posteriormente, o Sociólogo Mark Granovetter (1973) verificou em seus estudos o que chamou de laços fracos (*weak ties*), que eram muito mais importantes na manutenção da rede social, do que os laços fortes (*strong ties*), para os quais normalmente os sociólogos davam mais importância (ver nota 01 – Apêndices).

A partir dos pressupostos das teorias do Caos da Complexidade e Redes, (SIEMENS, 2004, 2006) propõe uma teoria alternativa, o Conectivismo que segundo ele, é a teoria de aprendizagem para a era digital. A seguir, discutiremos amplamente seus pressupostos teóricos e metodológicos, assim como justificaremos o porquê entre todas as teorias apresentadas é a que mais dialoga com a aprendizagem em tempos de abundância informacional na EAD.

3.2 O CONECTIVISMO COMO MODELO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

3.2.1. INTRODUÇÃO AO CONECTIVISMO

O Conectivismo é a integração de princípios explorados pelas teorias do Caos, Redes, Complexidade e Auto-organização. Ele está orientado pela compreensão de que as decisões estão baseadas em parâmetros que mudam rapidamente, haja vista que continuamente acessamos a uma nova informação. Esta teoria foi proposta pelos canadenses George Siemens (2004), (2006), e Stephen Downes sob a justificativa de que as teorias tradicionais não contemplavam as demandas da era digital e seu acelerado fluxo de informações. Como já foi discutido anteriormente, Siemens acredita que tais teorias foram propostas em tempos nos quais a tecnologia não havia impactado tão decisivamente no cotidiano e na educação.

Os princípios do Conectivismo são assim definidos por Siemens (2004, p.08):

- aprendizagem e conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões;
- aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação;
- aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos;
- a capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente;
- é necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua;
- a habilidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental;
- atualização (“*currency*” – conhecimento acurado e em dia) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas;
- a tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações que chegam é enxergar através das lentes de uma realidade em mudança. Apesar de haver uma resposta certa agora, ela pode ser errada amanhã devido a mudanças nas condições que cercam a informação e que afetam a decisão;

A pretexto do que foi exposto inferimos que sob o prisma conectivista, a aprendizagem é um processo que ocorre no interior de ambientes difusos, caóticos, em mudança permanente e que por isso, não estão sob o controle do indivíduo. A partir

desse pressuposto é que Siemens (2004, p. 08) lança mão da polêmica concepção de aprendizagem na era digital que pode residir em dispositivos não humanos,

a aprendizagem (definida como conhecimento aplicável) pode residir fora de nós (no interior de uma organização ou em uma base de dados) e ela está focada em conectar conjuntos de informação especializada; e as conexões que nos permitem aprender mais, têm maior importância que nosso estado atual de conhecimento.

Essa concepção de aprendizagem traduz enormemente o que ele prevê para o processo formativo do indivíduo, segundo o autor a chave do aprendizado efetivo reside na nossa capacidade de formar conexões e redes, em função da abundância informacional destes tempos.

O ponto de partida do Conectivismo é o indivíduo, por isso, segundo Siemens (2004) o conhecimento pessoal se compõe de uma rede, que alimenta as instituições que retroalimentam a rede, promovendo a aprendizagem entre os indivíduos. O desenvolvimento deste ciclo de conhecimento (pessoal – rede – rede – instituição) permite aos aprendizes estarem atualizados mediante as conexões formadas. Estamos de acordo com o autor quando declara que a internet equilibra esforços e promove a amplificação da aprendizagem, a pretexto da relevância da formação de redes e conexões. Ele toma como base uma asseveração de Brown (2002, p.62) que declara, “a internet equilibra os pequenos esforços de muitos com os grandes esforços de poucos”. A premissa central é a de que as conexões criadas com nós que não estão sendo utilizados (indivíduos que só “consomem a informação”) suportam e intensificam as atividades existentes que requerem grande esforço.

Traduzindo esta máxima para a EAD, em que as informações são veiculadas pela internet, observa-se que os grandes esforços de alguns estudantes por socializar informações, sanar dúvidas ou mesmo do Tutor ou Professor Formador (nós da conexão), são inversamente proporcionais ao pequeno esforço de muitos, que em uma série de situações apenas “consomem” a informação socializada. A modo de exemplo, este fato corrobora com o equilíbrio de esforços que é promovido pela internet a que se refere o autor. Estas situações ampliam as redes pessoais, através da amplificação da aprendizagem, conhecimento e compreensão, promovendo a extensão de uma rede pessoal dos aprendizes que participam pouco; este é o epítome do Conectivismo de acordo com Siemens.

A análise das redes sociais que se estabelecem nos espaços de aprendizagem (ambientes virtuais) é um elemento adicional para compreender os modelos de aprendizagem na era digital, de acordo com Siemens. Kleiner (2002, p. 08) explora a “Teoria Quântica da Confiança” de Karen Stephenson “que explica não só como reconhecer a capacidade cognitiva coletiva de uma organização, mas também como cultivá-la e incrementá-la”. A pretexto dela deve-se observar que no interior das redes sociais, os hubs são pessoas bem conectadas capazes de promover e manter o fluxo das informações. A rede depende dessas pessoas para manter o fluxo informativo efetivo, já que elas conseguem compreender o estado do espaço em que acontecem as atividades de um ponto de vista global, porque é bem conectada.

O modelo de aprendizagem conectivista, reconhece os movimentos bruscos de uma sociedade na qual a aprendizagem deixou de ser uma atividade interna e individual por isso, é o modelo de que mais dialoga com a EAD na atualidade. Claro está, que a forma como trabalham e funcionam as pessoas se altera com o impacto de novas ferramentas de aprendizagem e a área da educação tem sido lenta em reconhecer o impacto das novas ferramentas de aprendizagem e as mudanças contextuais na concepção do que significa aprender na era digital.

3.2.2 A APRENDIZAGEM SOB O VIÉS CONECTIVISTA

Ao refletir sobre a aprendizagem, Siemens nos convida uma vez mais a concebê-la como processo de formação de redes, e faz uma interlocução entre conhecimento e aprendizagem para localizá-la nos domínios do conhecimento. Do mesmo modo, nos convida a refletir sobre a relevância do conhecimento para a aprendizagem, concebendo conhecimento como objeto e aprendizagem como produto. Nesta seara, o autor evidencia a necessidade de fomentar e guiar a aprendizagem, assim como organizar as ferramentas em função dela. Uma vez mais, é pungente a orientação das ferramentas em função da aprendizagem, em detrimento da organização da aprendizagem em função delas. É notória a reiteração de que a tecnologia tem que estar a serviço dos sujeitos para uma aprendizagem significativa, e não o contrário.

Siemens (2006, p.28) define a aprendizagem como algo mais que a simples aquisição de conhecimentos. A priori trata-se de um processo de vários componentes, a

exploração, a tomada de decisões, selecionar e refutar são atividades preparatórias, anteriores à experiência de aprendizagem. A aprendizagem em si é o momento em que se adquire ativamente os conhecimentos que faltam ao indivíduo para poder resolver um problema. De maneira mais específica, ele concebe a aprendizagem sob seis vieses:

- **CAOS:** diversa e desordenada, não perfeitamente encerrada e preparada;
- **CONTINUIDADE:** em curso de desenvolvimento;
- **COCRIAÇÃO:** em lugar de consumo de conteúdos, agora os sujeitos da aprendizagem são cocriadores de conhecimento;
- **COMPLEXIDADE:** é um processo multifacetado e integrado no qual as mudanças em qualquer elemento individual alteram a rede global, porque o conhecimento está sujeito a matizes de sistemas complexos e flexíveis;
- **ESPECIALIZAÇÃO CONECTADA (nós):** a complexidade e a diversidade dão lugar a nós especializados (uma só entidade não pode conhecer todos os elementos necessários). O ato de aumentar o conhecimento implica em nós conectados e especializados;
- **CERTEZA CONTÍNUA EM SUSPENSO:** conhecemos parcialmente. É necessária uma atitude de tolerância ante a ambiguidade e a incerteza. A certeza é limitada no tempo, não para toda a vida.

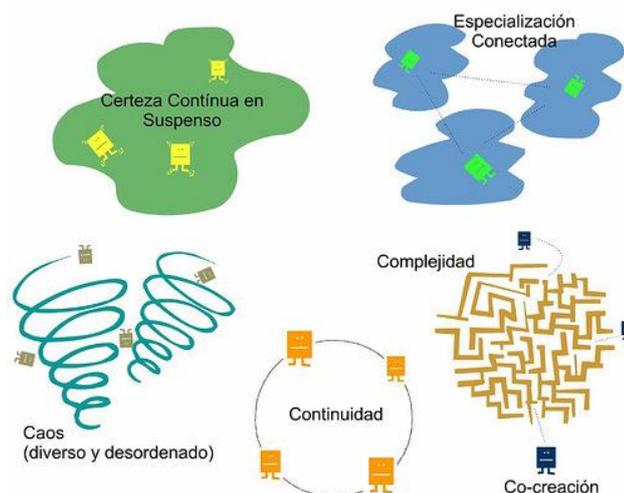


Figura 1. Características da aprendizagem. Siemens (2006, p. 28)

Na perspectiva de aprendizagem como atividade caótica, contínua, de cocriação, complexa, conectada e incerta o autor faz a tácita afirmação de que ela é um processo de formação de redes. Segundo ele, os nós da rede são entidades externas que podemos utilizar para forma-la. Eles podem ser pessoas, organizações, bibliotecas, sites da

internet, livros, revistas, base de dados ou qualquer outra fonte de informação. Segundo ele,

el acto de aprender es un acto de creación de una *red externa de nodos*, donde conectamos y damos forma a fuentes de información y de conocimiento. El aprendizaje que ocurre en nuestras cabezas es una *red interna (neurálgica)*. Las redes de aprendizaje pueden ser percibidas entonces como estructuras que creamos con el fin de mantenernos al día y continuamente adquirir, experimentar, crear y conectar nuevos conocimientos (externos). Y las redes de aprendizaje pueden ser percibidas como estructuras que existen en nuestras mentes (internas) en la conexión y creación de pautas de entendimiento. (SEIMENS, 2006, p.29)

A figura abaixo ilustra a aprendizagem como formação de nós configurada conforme as propostas de Siemens.

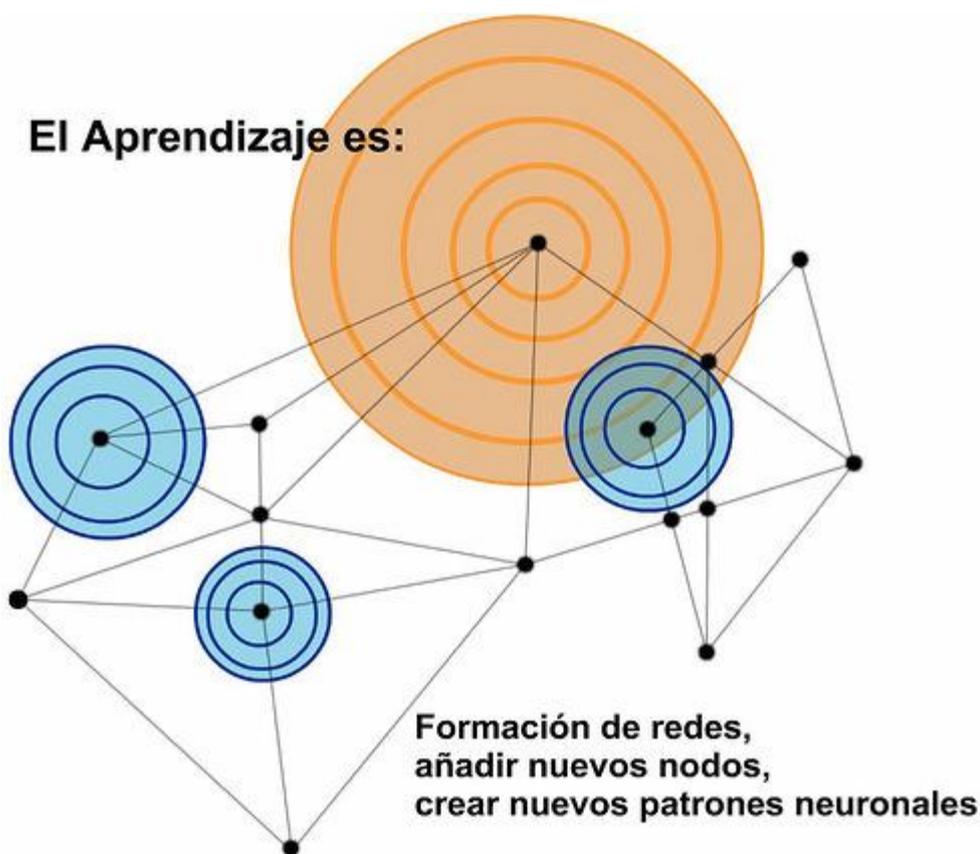


Figura 2: Aprendizagem. Siemens, (2006, p.29)

Por meio da asseveração de Siemens reitera-se que o Conectivismo é uma teoria de aprendizagem para a era digital. Neste particular, lembramos que o conhecimento na contemporaneidade está disperso e caótico, o que exige de nós, sujeitos da

aprendizagem e instituições, a reflexão de como devemos nos comportar diante dele para dar cabo às nossas necessidades de aprendizagem. Aprender, por outro lado, também é uma tarefa que empreende outras habilidades em tempos velozes, isto porque ao analisarmos de forma holística toda a realidade que nos cerca notamos que esta também é uma tarefa de junção, conexão e formação de redes, efetivamente.

Ao passo que em uma realidade recente e não impactada pela tecnologia o nosso referencial de aprendizagem estava atrelado a compêndios enciclopédicos e verdades absolutas, o que vivemos hoje é uma experiência multissensorial de aprendizagem e de aproximação do conhecimento. Estamos em um momento em que nada é definitivo e cotidianamente, nos deparamos com uma ferramenta nova para resolver uma demanda de vida. Claro está, que aprender na era digital requer uma reconfiguração nos nossos modos de aprender e de perceber a aprendizagem, além de conceber o conhecimento que não está apenas nas bibliotecas e nos livros, ele também encontra-se em dispositivos cada vez mais portáteis, o que torna nossa experiência com o conhecimento e com a aprendizagem eminentemente atemporal e multissensorial.

Nesta perspectiva, segundo o autor, é chegado o tempo de ver o conhecimento como objeto e a aprendizagem como produto sendo assim, deve-se fomentar, guiar a aprendizagem, e do mesmo modo organizar as ferramentas em função dela. Assim sendo algumas perguntas são elementares para orientar o fomento da aprendizagem:

As ferramentas funcionam da maneira em que as pessoas aprendem? Quem tem o controle delas? Quem se beneficia mais da aplicação das ferramentas (administradores, educadores ou aprendizes)? Como se mede o êxito? As ferramentas representam a forma em que os aprendizes funcionam na ‘vida real? (SIEMENS, 2006, p. 41)

Não se trata de controlar, senão, fomentar a aprendizagem e, por isso, ele sugere que deve ser determinada a ferramenta e o enfoque em função dela, levando em consideração: resultados pretendidos, natureza da tarefa de aprendizagem, coordenar a tarefa com o suporte adequado, considerar o perfil e as necessidades dos aprendizes, necessidades de elementos de meta-aprendizagem (estamos tratando de ensinar o conteúdo ou o processo?), diversidade de ferramentas/espacos, ecologias.

3.2.3 O CONHECIMENTO SOB O VIÉS CONECTIVISTA

No que concerne ao conhecimento, o autor assinala que há de se observar o que promoveu suas mudanças, como são formadas as redes de conhecimento, seu modo de organização, onde ele está armazenado, assim como as ferramentas que nos permitem fazer uso da sua diversidade. Do mesmo modo, discute como se consolida o conhecimento na era digital, que é centrado em redes e tem seu formato holístico, no qual se formam redes e conexões que mudam com o conteúdo.

Segundo o autor, o que provocou mudanças no conhecimento foram as transformações que aconteceram em vários níveis da sociedade, o contexto no qual ele se encontra, o fluxo e as suas características na era digital. O conhecimento conectivo é o fundamento epistemológico do Conectivismo. Nas palavras de Downes (2007, p. 15) *“para que dos entidades se consideren conectadas, una de las propiedades de una de ellas debe conducir a, o convertirse en, propiedad de la otra entidad; el conocimiento resultante de este tipo de conexiones es conocimiento conectivo.”*

O conhecimento conectivo se traduz como conhecimento em redes, holístico, contrário ao conhecimento hierarquizado e cartesiano. Siemens (2006, p. 160) afirma que *“as redes de conhecimento conectivo apresentam quatro características: diversidade, autonomia, interatividade e abertura”*. De acordo com essas premissas ele sugere que uma rede de conhecimento deva proporcionar a variedade de pontos de vista, a interação voluntária de acordo com as próprias crenças, o conhecimento resultante deve ser oriundo da interação consciente e não da soma de pontos de vista. Por último, ele prevê que haja abertura para a escuta destas interações, ou seja, todos devem participar delas efetivamente, as visões tácitas e implícitas devem servir aos nossos propósitos.

No que se refere à organização do conhecimento, ele prevê que deve ser disposto em redes dinâmicas e ecologias sensíveis à adaptação, que se ajustam e reajam às mudanças, uma organização holística, que prevê o todo em detrimento da organização tradicional clara, estática, hierárquica e disciplinar. O armazenamento do conhecimento numa realidade de fluidez, abundância e plataformas web, como é o caso da EAD, deve também ser revisto. A pretexto de que ele não está mais disposto no formato enciclopédico, o seu armazenamento também requer outros locais de abrigo. Quanto a isso, Siemens traz uma reflexão bastante penitente no que se refere à disposição do conhecimento no contexto da era digital:

Los catálogos de biblioteca y las enciclopedias intentan “embalsar” el conocimiento, categorizar y estructurar de una manera que tenga sentido. Esto tiene sus raíces en las concepciones tradicionales del saber: la ontología y la epistemología. *La cuestión es más profunda.* ¿Podría ser el conocimiento mucho más una función del contexto que un paradigma de evaluación creado apriorísticamente? Un sistema de catálogo determina la forma de un campo de estudio. Cuando se añade información nueva, se coloca en un fichero/carpeta/categorización creado previamente. Cuando el conocimiento se vuelve fluido, las categorías son menos útiles. Los individuos crean una red del espacio del conocimiento durante el proceso de emergencia del conocimiento, no previamente. Esta es una importante distinción que tendrá un impacto sustancial tanto en las corporaciones como en la educación superior. (SIEMENS, 2006, p. 54)

Para contemplar as mudanças no conhecimento como um todo, o autor sugere que esta seja a época de promover sua compreensão. A partir do momento em que o compreendamos enquanto entidade dispersa e disposta através de muitas estruturas e espaços, que é carregado de novos significados, tomaremos consciência de que o novo valor para o conhecimento é a conexão, recombinação, auto-organização, protagonismo e recriação. Dessa forma, a capacidade de formar conexões e promover intercâmbios seria o cerne da aproximação ao conhecimento na sociedade conectada. O desenho de métodos e organizações educacionais será melhor, conforme permita maiores possibilidades de conexão e formação de redes.

No que se refere às ferramentas que nos permitem fazer uso da diversidade de conhecimentos na era digital, o autor lembra que as ferramentas que dispomos hoje estão também organizadas em formato tradicionalmente enciclopédico. Ele reflete sobre o uso delas em tempos de inteligência artificial, nos quais, ainda que não busquemos o conhecimento, muitas vezes ele nos é apresentado através de softwares que o fazem.

Quiçá, nossa maior capacidade para esses tempos, é organizá-lo a partir do que parece é útil, assim, o conhecimento é mais processo do que produto e a solução que ele apresenta é ver o todo. “O modelo único e monocromático, as visões de enfoque único não funcionam em espaços complexos como a aprendizagem e o conhecimento. Matizes, variações e fronteiras apagadas são nossa nova realidade”. Mas uma vez, Siemens (2006, p. 42) remete ao modelo holístico como alternativa de pensar o conhecimento e a aprendizagem na contemporaneidade.

Para refletir sobre os novos modos de aprender que florescem na era digital Siemens (2006) traça um relevante panorama de como deve ser concebida e organizada

a ecologia do conhecimento (o espaço através do qual ele acontece, neste caso específico, no ambiente virtual), para promover a aprendizagem na web e as características que devem ser inerentes a essas ecologias em que se compartilha o conhecimento. Nessa seara ele discute também, como o ecossistema de aprendizagem influencia a ecologia de redes de pessoas e a escolha das ferramentas. Claro está, que a organização do espaço no qual acontece a aprendizagem influencia diretamente na tomada de decisões sobre que ferramentas utilizar e em quais circunstâncias, assim como quais redes de contato devem ser acionadas para a efetivação da aprendizagem.

É também parte integrante das discussões de Siemens (2006) neste momento, estabelecer como os participantes devem encontrar a ecologia para o conhecimento compartilhado, seus fundamentos a partir das ideias conectivistas, assim como a reflexão sobre as mudanças no conhecimento na era digital e suas implicações na sociedade hierarquizada.

3.2.4. ORGANIZAÇÃO DAS ECOLOGIAS DO CONHECIMENTO

As ecologias são entornos de conhecimento compartilhado, fomentando as conexões e fontes de conhecimento fazendo com que ele circule dentro dela. Siemens se refere a elas como um organismo, haja vista suas características de liberdade, adaptabilidade, confusão e caos. Para dimensioná-las e demonstrar como funcionam enquanto organismos nos quais as redes de conexões se alojam, assim como dizer como os educadores devem organizá-las Siemens (2006, p.ix) estabelece que,

é necessário que as redes surjam dentro de algo, de um domínio, e esse algo é o que podemos definir como ecologia. Uma ecologia tem algumas semelhanças com uma rede de aprendizagem. Possui formas, alguns elementos que a distinguem. Uma rede é em grande medida um processo estruturado, composto por nós e conectores que formam uma estrutura. Em contrapartida, podemos dizer que uma ecologia é um organismo vivo (ainda que esses conectores ou condutos não sejam dinâmicos em sua representatividade). Se a ecologia é saudável, permitirá o florescimento e crescimento da rede. Se não é, as redes não se desenvolverão perfeitamente. A tarefa de qualquer formador é criar e fomentar uma ecologia de aprendizagem que permita que os aprendizes melhorem com rapidez e eficácia a aprendizagem que têm.

Os AVA (ecologias de aprendizagem na EAD) devem estar organizados com a finalidade de que as redes de conexões entre os partícipes possam fluir livremente, é imperioso que o espaço promova a interação e colaboração entre todos, para que a aprendizagem se efetive significativamente nos moldes em que ela está prevista em tempos de abundância informacional. Esses ambientes devem prever um modo de organização coerente com as especificidades de um espaço no qual a interação é mediada pela tecnologia, logo, as ferramentas devem conduzir os aprendizes na construção redes de conexão entre o que se aprende e os demais participantes do processo formativo. Ressalta-se que o valor não está nas ferramentas, senão no que está sendo aprendido através das formações de redes de conexão, na interação e colaboração. As ferramentas são apenas o contido desse processo.

Brown (2002, p. 37) estabelece alguns princípios de aprendizagem na web como propulsores de mudanças, diferente de Siemens ele fala nesse momento da ecologia do conhecimento:

- A ecologia do conhecimento se centra principalmente nas redes sociais de pessoas, ao invés da ênfase excessivamente tecnológica dos sistemas tradicionais de conhecimento em computadores e redes de tecnologia da informação;
- A ecologia do conhecimento centrada nas pessoas não só implica a compreensão dos intercâmbios dos conhecimentos e as relações baseadas nesses intercâmbios. Implica também a compreensão de como este conhecimento influencia na ação potencial baseada nesses intercâmbios;
- Assim como a ecologia natural prospera sobre a base da diversidade de espécies, a ecologia do conhecimento se nutre da diversidade de conhecimentos. Tal diversidade se baseia na competência cooperativa: colaborar com os nós de conhecimento diferentes, assim como competir com alguém em função de suas características diferenciadoras;
- A ecologia do conhecimento está formada por nós de conhecimentos e o intercâmbio de conhecimentos e os fluxos desse conhecimento. Na ecologia do conhecimento, a base para a cooperação e a sobrevivência é a diferença e semelhança entre os nós de conhecimento. Os altamente diferenciados podem colaborar para levar a cabo ações específicas e podem dissolver-se depois.

Brown (2002) corrobora com Siemens (2006) no que diz respeito à existência de uma ecologia, um espaço no qual se processam redes e conexões; ele acrescenta a noção de ecologia do conhecimento e de como ela deve ser organizada para que se promova a aprendizagem na web. A ecologia da aprendizagem é o espaço onde ela acontece, já a ecologia do conhecimento é o espaço no qual ele circula. Refletir sobre a concepção e a organização desses espaços, nos quais transcorrem a aprendizagem e a circulação do conhecimento é uma atitude responsável no trato com o processo formativo.

É interessante reforçar um dos princípios do conectivismo que fica pungente quando Brown apresenta a organização do conhecimento; o processo educativo deve ser centrado no indivíduo, o modelo conectivista prevê o protagonismo do sujeito em detrimento da importância que reside na organização das ferramentas. Essa asseveração ratifica que o processo formativo que acontece através dos ambientes virtuais não deve ser concebido a partir das ferramentas deste sistema, sob pena de instrumentalização da aprendizagem e do fluxo do conhecimento. Tal aspecto do Conectivismo que sugere e fomenta a autonomia do sujeito que aprende.

É imperiosa a necessidade de organização das ferramentas de uma ecologia do conhecimento e da aprendizagem em prol do sujeito que aprende. Ainda que o aprender tenha sido ressignificado nessa esfera, tais ecologias devem estar preparadas para a propulsão e circulação do conhecimento que promoverão a aprendizagem.

Como o centro de interesse é o sujeito, o conhecimento está localizado nas redes sociais das pessoas, é por meio delas que ele será acionado. É a gênese da aprendizagem que nasce de processos interativos e em colaboração; os intercâmbios de conhecimento entre as pessoas potencializam a tomada de decisões, a autonomia, o que segundo Siemens (2004), é uma habilidade chave para a aprendizagem em tempos de abundância informacional. Outro aspecto relevante do intercâmbio de conhecimentos é a possibilidade de se promover o que há de diferente na rede. Nesse caso, na diferença reside o potencial de socialização de conhecimentos muito específicos e que não seria possível promovê-los num espaço hegemônico.

Nesta tônica, ressalta-se a importância dos conectores e condutos isso porque, o entorno de aprendizagem do indivíduo é dinâmico e adaptável ao uso de cada pessoa. Desse modo, não importa a ferramenta, senão a quem o indivíduo vai se conectar para

ter acesso à informação de que necessita (um site, um colega, o Tutor, o Professor Formador, um grupo que está discutindo o que ele busca, materiais disponíveis no próprio AVA). A ferramenta é o conduto, é através do qual ele vai ter acesso ao conhecimento. Imerso em um entorno dinâmico, é imperioso que o indivíduo identifique quem/que são os conectores e os condutos, isto aumenta a possibilidade de se conectar com pessoas ou artefatos.

Siemens (2006, p.88) acrescenta que em uma ecologia, que é dinâmica e adaptável por natureza, na qual se compartilha o conhecimento, deveria ter as seguintes características para a promoção da aprendizagem significativa, mediada pela tecnologia e com ênfase no protagonismo do sujeito:

- informal, não estruturada;
- o sistema não deveria definir a aprendizagem nem a interação que acontece neste espaço;
- o sistema deveria ser suficientemente flexível para permitir que os participantes criassem em conformidade com suas necessidades;
- rico em ferramentas;
- muitas oportunidades para que os usuários dialogassem e se conectassem;
- vídeo, áudio, texto e cara a cara;
- não é desejável dispor de muitas opções de ferramentas, podem confundir o usuário final;
- constância e tempo: muitas novas comunidades, projetos e ideias começam com muita energia e promoção para depois ir desvanecendo lentamente.

Na mesma tônica organizativa, o autor sugere que os participantes devem encontrar a ecologia para o conhecimento compartilhado em atividade constante, um espaço no qual eles sintam confiança pelo alto contato social de todos. Ademais, o espaço deve ser simples, esta característica deve ser equilibrada com as demais, segundo ele, os enfoques mais simples e sociais funcionam mais efetivamente; a seleção das ferramentas deve refletir a necessidade do grupo e a simplicidade. Acrescenta ainda que a ecologia deve ser descentralizada, entretanto, deve permitir a conexão entre os indivíduos, operando como nós independentes de um todo agregado. Deve promover a

experimentação, a causalidade e permitir o erro, desta forma se estimula o crescimento dos partícipes e promove um ecossistema mais flexível.

Diante das necessidades de uma ecologia do conhecimento e da aprendizagem mais flexível e voltada para o aprendiz, Siemens diz que é necessário que haja uma reestruturação na arquitetura da educação, ele propõe que os entornos de aprendizagem tenham mais o formato de sala de estar do que de sala de aulas, com cadeiras enfileiradas. Segundo ele, o conhecimento na era digital já não é disposto através de categorizações e hierarquias senão em redes e ecologias. Isto muda tudo e evidencia a necessidade de reestruturar os nossos espaços e estruturas organizativas. Neste momento, o autor deixa explícita a necessidade de se fomentar um modelo holístico de organização, já que o modelo estratificado e hierarquizado, herança da tradição cartesiana não contempla o conhecimento e a aprendizagem dispostos em redes e ecologias:

Os meios de comunicação e a educação foram desenhados em grande parte sobre um modelo unidirecional (estrutura imposta hierarquicamente). As hierarquias, diferentes das redes e das ecologias, não permitem uma rápida adaptação a tendências alheias a sua estrutura estabelecida. A estrutura é criada por uns poucos eleitos e imposta sobre a maioria (SIEMENS, 2006, p. xviii)

Ao perceber as características da aprendizagem e do conhecimento, assim como a maneira como as ferramentas devem ser utilizadas, Siemens nos convida a refletir sobre o impacto de tudo isso na organização das estruturas onde são fomentados o conhecimento e a aprendizagem, uma vez que é notória a presença de mudanças e implicações nessa esfera. Tais mudanças promovem conectividade, imediatez, ruptura e reorganização, entretanto, é também momento de discutir como iremos nos relacionar com a impulsão dessas mudanças Siemens sugere que extraiamos padrões, ou seja consigamos perceber como está organizada a estrutura por meio da qual experienciaremos a aprendizagem e o conhecimento.

O impacto disso nos permitirá reorganizar e redimensionar os espaços nos quais aprendizagem e conhecimento se processam; é imperioso reiterar que vivemos um tempo de protagonismo do sujeito que aprende formando conexões, logo, as ferramentas (conduto) devem estar organizadas de modo a proporcionar a socialização do sujeito. Percebendo o conhecimento como processo e a aprendizagem como produto, o conduto

deve permitir que o fluxo de informações não encontre obstáculos. Logo os AVAs devem ser organizados tendo em vista todas essas variáveis.

3.3 E AGORA? COMO REAGIR AOS IMPACTOS PROMOVIDOS PELAS MUDANÇAS NO ENTORNO DA APRENDIZAGEM E DO CONHECIMENTO?

Já antevemos em outro momento deste trabalho a premissa de Siemens (2006, p.71) de que há uma mudança nos entornos do conhecimento a que o autor associa ao contexto em que ele se processa, ao fluxo de informações e às características do conhecimento nestes tempos. Segundo o autor, há sete grandes tendências que estão mudando o entorno em que ele se processa, são elas “a ascensão do indivíduo, a crescente conectividade, a imediatez do aqui e agora, a ruptura e reorganização, a importância do conduto, a socialização global e os mundos físico e virtual desvelados”.

Siemens (2006) prevê que o protagonismo que emerge da ascensão do indivíduo promove uma série de benesses que podem ser experienciadas através do fomento à capacidade de colaboração, socialização e do “fazer coisa juntos” em si. O que se espera por meio disto, é co-criar e experimentar modelos de fluxos bidirecionais de uso compartilhado do conhecimento e sua difusão; é um momento em que nossas identidades estão expostas, a disposição de quem queira explorá-las.

Pelo prisma destas mudanças, a conectividade apresenta o mundo em sua totalidade, mais uma vez, o autor remete ao holismo, à percepção do todo. Sendo assim, em estando os indivíduos conectados, as conexões aumentam o potencial de adaptação, que seria a capacidade de organizar-se dentro do caos e complexidade em que se processa o conhecimento, criar conexões, e a partir delas extrair padrões de organização em prol do conhecimento novo. Em outras palavras, essas máximas traduzem a interação, colaboração e autonomia nos processos de aprendizagem e construção do conhecimento. Essa situação de formar conexões advém, segundo ele, do poder que tem o cérebro humano; dele deriva a capacidade de cada neurônio em formar múltiplas conexões, as entidades capazes de formar conexões tem capacidade de adaptação. Desta percepção ele faz uma interessante associação entre a capacidade cerebral de formar conexões e o conhecimento disposto em espaços físicos e digitais:

[...] Quanto maior é o número de conexões possível, mais capaz de adaptar-se é a organização. Quando o conhecimento deixa de existir em espaços físicos podemos duplicar (ou conectar) entidades em espaços múltiplos. O conhecimento, quando é digital (não em entidades físicas como livros ou revistas de papel) pode ser combinado (ou re combinado) facilmente com o novo conhecimento. Combinar ideias de dois livros diferentes requer um esforço para combinar as entidades (combinar os livros ou ir à biblioteca). Com o conhecimento digital, podemos entrelaçar e combinar ideias facilmente. (SIEMENS, 2006, p. 73)

A pretexto da imediatez do “aqui e agora” Siemens (2006, p. 74) diz que “tanto a interpretação quanto a tomada de decisões têm que ocorrer na mesma velocidade e mantendo o espírito de fluência do conhecimento”. Disso denota-se que o fluxo de informações é contínuo e por isso, temos que desenvolver ferramentas de processamento da informação (conhecimento) em tempo real para que possa dar sentido ao fluxo. Assim sendo, para contemplar tanta rapidez, devemos na condição de aprendizes, desenvolver habilidades de selecionar o que é importante, armazenar o que necessitaremos para o futuro e assegurar que nossas decisões se baseiam no conhecimento vigente.

Tantas mudanças promovem a ruptura de paradigmas antigos e hierarquizados de organização do conhecimento, de promoção da aprendizagem, de reorganização com vistas à formação de conexões, protagonismo do sujeito, adaptação e extração de padrões de associação em função do fluxo de informações. O conduto, ou seja, o meio através qual haverá a intersecção de fluxo de conhecimento e a construção da aprendizagem, devem ser organizados de modo a promoverem a formação de conexões e tudo o que se deriva dela para a construção do conhecimento na era digital. Siemens (2006, p. 76) faz uma associação valiosa na qual diz que “o conduto é o rei”. Em sua percepção conteúdo, contexto e conduto determinam o significado do conhecimento “o conteúdo é o começo do ciclo do conhecimento, o contexto o torna significativo e o conduto o torna relevante, vigente e disponível”.

A pretexto do que manifestamos nessa seção, inferimos que as identidades expostas nestes tempos através da socialização global são resultado dos mundos físico e virtual desvelados. Dessa associação, a formação de conexões convida à aprendizagem em colaboração; formar conexões é interagir com o meio no qual se aprende e/ou com pessoas com quem se aprende. Nessa seara formativa e eminentemente informatizada revisar conceitos e convicções são características intrínsecas ao momento.

O impacto de todas essas mudanças nos convida à ressignificação, e uma vez mais fica impresso que o conhecimento é um processo e a aprendizagem um produto sem perder de vista o protagonismo do sujeito (autonomia) e a organização das ferramentas em prol da socialização e formação de conexões (interação e colaboração) de quem aprende. Siemens (2006, p. 75) reflete sobre o uso das ferramentas, as conexões que elas possibilitam criar e o significado do conteúdo e conhecimento nesse espaço,

[...] as ferramentas de formação de conexões sempre vão criar conteúdo, mas seu valor reside em nossa habilidade de interiorizar, refletir e dialogar sobre dito conteúdo, com vistas a aprender. Um conteúdo é conhecimento congelado em um determinado momento, enquanto que uma conexão é um oleoduto para que continue fluindo novo conhecimento.

As ferramentas utilizadas (conduto) como já dissemos, devem estar a serviço do indivíduo e em prol da formação de conexões, entretanto a abundância informativa, deve estar organizada para suportar o fluxo de conhecimento. Como passamos do hierárquico à rede de conexões, ao fluxo também deve associar-se o *feedback*. Isto porque, em ecologias do conhecimento que se desenvolvem em AVAs o *feedback* é primordial para dar sentido ao fluxo do conhecimento, sem ele a conexão torna-se estéril e sem sentido. Haja vista que as redes de conexões se desenvolvem com e por meio da multiplicidade de sujeitos, conduto e opiniões sem *feedback* tornam a rede inoperante.

Siemens (2006) aponta alguns elementos como inibidores do fluxo, eles são fatores internos à rede que reduzem a possibilidade de que a informação e o conhecimento tenham fluência; vão desde fatores pessoais como ideias preconcebidas, nossas convicções, fatores emocionais que incluem nossa própria cognição a fatores externos como a brecha digital, que seria a falta de acesso à tecnologia, a organização da ecologia da aprendizagem e do conhecimento e o entorno/contexto em que o processo formativo acontece.

Como aceleradores de fluxo, ele aponta elementos e condições que devem ser inerentes às redes e que permitam a rápida distribuição do conhecimento. Seriam a receptividade e motivação como aceleradores chave, os atributos externos da ecologia

como organização das ferramentas (conduto), a cultura da transparência e a valorização da colaboração.

3.3.1 A ORGANIZAÇÃO DAS ECOLOGIAS DE APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO EM PROL DA FORMAÇÃO DAS REDES E DO PROTAGONISMO DO INDIVÍDUO

As ecologias de aprendizagem e conhecimento (ambientes virtuais de aprendizagem) devem ser organizadas tendo em vista suas características e importância no processo formativo. É necessário reiterar que devem ser desenhadas em prol do protagonismo do sujeito e da possibilidade de formação de redes de conexão. Siemens (2006, p. 90) revela que não pode faltar nessas ecologias:

- um espaço para que participantes e “gurus” possam se conectar;
- para a expressão própria;
- para o debate e o diálogo;
- para buscar conhecimento arquivado;
- para aprender de forma estruturada;
- para comunicar informação nova e conhecimento, indicativos de elementos de mudança;
- para alimentar ideias, provar novos enfoques, preparar-se para novos propósitos e projetos.

Esta organização prevê a descentralização do conhecimento, que se transfere da hierarquia e vai para a rede (do modelo cartesiano ao holístico). Ademais, como esteve explícito e já foi discutido anteriormente, os entornos do conhecimento e da aprendizagem devem ser desenhados em prol do indivíduo que aprende. A ele deve ser oferecido um espaço no qual possa exercer o protagonismo e a tomada de decisões.

A pretexto do conhecimento e aprendizagem em rede, os espaços nos quais as informações serão dispostas e os sujeitos interagirão devem estar muito claros para todos os envolvidos. Como já foi tematizado em outro momento deste trabalho, a simplicidade na organização dos espaços deve ser primada em prol de um entorno em que o sujeito sinta-se aclimatado e confortável.

Em ecologias do conhecimento devem ter lugar para a interação entre pares e Professor/Tutor, fazendo uma associação com a EAD; do mesmo modo, deve estar a disposição do aprendiz o local de estruturação e sistematização da aprendizagem, assim como o espaço onde os partícipes possam encontrar conhecimento armazenado. Ademais, há de se conceber um meio pelo qual as novidades sejam difundidas e outro que possibilite a proposição de empreendimentos futuros.

Claro está que a organização das ecologias em se considerando os elementos anteriormente sistematizados por Siemens, prevê a socialização e protagonismo do sujeito que aprende, além de espaços bem delineados e objetivos. O AVA deve imprimir uma sistemática coerente com o processo formativo em tempos de abundância do fluxo do conhecimento, de potencialização da formação de redes de conexão e de protagonismo do sujeito que aprende. É imperiosa a ressignificação desses espaços em prol do indivíduo e da nulidade da instrumentalização do espaço e das ferramentas.

A formação de redes de conexão em ambientes difusos e de fluxo contínuo só acontece se houver um desenho de ecologia que favoreça o estabelecimento de conexões, seja com os demais sujeitos ou com os espaços disponíveis. Neste particular Siemens (2006, p. 92) reitera o modo de construção da ecologia para a formação de redes:

A estrutura de uma rede compreende nós e conexões. Em contrapartida, uma ecologia é um organismo vivo que influencia na formação da rede em si. Por exemplo, em uma organização, cada aprendiz possui uma rede de aprendizagem pessoal. A saúde desta rede depende de sua adequação à ecologia na qual se encontra o aprendiz. Se a ecologia é saudável, deixará que as redes floresçam e cresçam. Se a ecologia não é saudável, as redes não desenvolverão de maneira ótima. Uma ecologia de conhecimento saudável permite aos indivíduos melhorar o conhecimento que possuem de forma rápida e efetiva, possibilitando a tomada de melhores decisões, e um melhor desempenho.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é a organização, funcionalidade e usabilidade das ferramentas. Ainda que o ambiente virtual de aprendizagem não deva ser desenhado apenas a partir delas, o conduto também é um elemento relevante no entorno de conhecimento, aprendizagem e na formação de redes de conexão. Snowden (1997, p. 25) diz que “a natureza da situação é que determina a resposta. O verdadeiro valor de uma nova ferramenta não é a ferramenta em si mesma, é

o que ela permite.” A pretexto desta informação Siemens (2006, p. 98) acrescenta que “compreender a ferramenta é só parte do processo, devemos compreender também a natureza da tarefa que empreendemos. A primeira coisa é ver a tarefa, depois selecionamos a ferramenta”. Esta é uma informação bastante louvável no que concerne à organização do AVA e o uso das ferramentas; corriqueiramente o que se pratica é o contrário, observam-se as ferramentas disponíveis e a partir delas se estabelecem as atividades. Esta organização é efetivamente instrumentalizadora e promove a ferramenta em detrimento do sujeito.

A propósito da organização das ecologias de aprendizagem, Siemens (2006, p. 138) revisita os fatores que influenciaram no ciclo do conhecimento e da aprendizagem e que devem ser levados em conta no desenho/ formato do curso. Entre os fatores encontram-se o tempo disponível para aprender, o seja, qual é o público que aprenderá e qual o seu tempo disponível para tanto; a conjuntura em que será oferecido o curso e o que há de disponível para o seu desenvolvimento e implementação; o objetivo de aprendizagem daqueles que farão parte do processo educativo; além da tecnologia disponível tanto ao usuário final quanto à instituição, por último e não menos importante, a competência dos membros da equipe para utilizar a nova tecnologia.

A propósito da organização das ecologias de aprendizagem e conhecimento, Siemens (2006, p. 134-135) apresenta a aprendizagem adaptativa e o ciclo do conhecimento como os elementos chave para o desenvolvimento de ecologias saudáveis. Para tanto, algumas variáveis devem ser observadas na sua construção:

- **PROPÓSITO:** por que existe o espaço? Que problema tenta resolver? Que estado ideal pode criar?
- **IDENTIDADE:** cada membro pode criar e controlar sua própria identidade? Os indivíduos podem ser indivíduos ou desaparecem dentro do grupo (silenciar contribuições diferentes)?
- **RELEVÂNCIA:** os membros do espaço de conhecimento se dão conta do valor de suas implicações, tanto no seu trabalho diário quando em sua vida? O propósito da ecologia está em sintonia com seus interesses, desafios e oportunidades nesse momento?
- **FACILIDADE DE USO E INTEGRAÇÃO:** se trata de um espaço fácil de usar para as pessoas que a única coisa que querem é conectar, aprender e

compartilhar conhecimento com os demais? As atividades que fazem parte da ecologia estão integradas em rotinas laborais (acesso a dispositivos móveis, ícone de ajuda no ambiente, socialização mediante o uso de mensagem instantânea)?

- **SOCIAL:** a ecologia permite que os indivíduos estabeleçam relações entre si? É possível descobrir identidades (os participantes com interesses ou objetivos laborais similares podem se encontrar?)
- **VIDA E ATIVIDADE:** a ecologia é viva? O novo conhecimento se explora, se compartilha se expressa? Acrescentam-se novos recursos e funcionalidades?
- **DIVERSIDADE:** a ecologia facilita o acesso a diversos pontos de vista, opiniões e perspectivas? Os indivíduos podem expressar sua opinião sem travas? As ideias alternativas são consideradas e valorizadas?

Mais uma vez, Siemens (2006) reitera a organização das ecologias em prol do sujeito que aprende sugerindo que os espaços que existam nas salas de aula virtuais tenham coerência com os fins a que se propõem e que principalmente, eles tenham fins. A presença do sujeito como definidora da sua criação retrata a relevância do protagonismo do sujeito que aprende em detrimento das ferramentas. Assim como o que se aprende deve estar em consonância com a vida prática, nos cursos a distância que são autogeridos e propostos em função de uma população adulta, é necessário que “o que se aprende” e “por meio de que” façam sentido e tenha coerência com a realidade que os cerca.

Ademais é expressiva a relevância da simplicidade associada às ecologias a pretexto de que o indivíduo não deve encontrar um espaço no qual não consiga estabelecer uma relação lógica e clara com seus propósitos e funcionalidades. A socialização do sujeito é imperiosa e as salas virtuais precisam estar organizadas para tanto; a socialização remete à possibilidade de conexão e formação de redes, tão necessárias a este modelo de aprender. É reiterada também, a necessidade de *feedback*, que promove a vitalidade do espaço e a valorização da multiplicidade de opiniões como condição para que as ecologias se desenvolvam harmonicamente.

O Conectivismo, ele é o marco teórico de nossa pesquisa por entendermos que é o modelo pedagógico que melhor dialoga com a EAD em tempos de mudanças

significativas nos modos de aprender, delineados pelo impacto da tecnologia. Com isto, seus aspectos que consideramos mais relevante como teoria de aprendizagem para a era digital são:

- a percepção de que é imperiosa a compreensão das tendências de aprendizagem e conhecimento na era digital;
- a preocupação com o indivíduo que aprende desde as relações que ele estabelece com a aprendizagem e o conhecimento, até a maneira como devem ser organizados os espaços em que se construirão a aprendizagem e circularão o conhecimento;
- o estabelecimento das habilidades necessárias ao sujeito que aprende em contextos de abundância de informação, enfatizando a necessidade do estabelecimento de redes de conexão e socialização (interação e colaboração) para que se promova o protagonismo do indivíduo e potencialize a tomada de decisões (autonomia);
- a concepção do entorno de aprendizagem e do conhecimento como caóticos, complexos, auto organizados, adaptáveis e sensíveis às condições iniciais. Esses preceitos são extremamente relevantes para o indivíduo que aprende em AVAs em tempos de fluxo e abundância informacional;
- o estabelecimento de parâmetros, para a organização das ecologias do conhecimento e da aprendizagem (AVA) em função dos novos modos de aprender e conceber o conhecimento;
- a concepção de uso das ferramentas em função do sujeito que aprende e da forma como aprende, reverbera de maneira muito positiva na concepção e organização dos ambientes virtuais evitando assim, a instrumentalização do ensino em função do uso das ferramentas.

Partindo dos preceitos estabelecidos por Siemens (2006), no Capítulo a seguir, analisaremos as ecologias de aprendizagem e conhecimento que são objeto de nosso estudo, o AVA das disciplinas Língua Espanhola Básico I, Língua Espanhola Intermediário II e Língua Espanhola Avançado III. Nosso intuito é o de analisar tais ecologias pelo viés conectivista observando especificamente a organização das atividades e os espaços (caso existam) para diálogo; verificaremos se oferecem

possibilidades de formação de redes de conexão e interação, colaboração e se têm o potencial de desenvolver a autonomia dos aprendizes. Ademais, serão objeto de análise os espaços para o conhecimento arquivado e suas relações com as atividades propostas assim como aqueles locais destinados à aprendizagem estruturada.

CAPITULO 4 - A SALA DE AULA VIRTUAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS LITERATURAS PELA MODALIDADE A DISTÂNCIA COMO UM SISTEMA COMPLEXO

A emergência e disseminação da EAD nos seus diversos níveis de ensino reinventa a noção de espaço educativo outrora associado apenas à sala de aula como espaço físico. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) fomentaram uma experiência educacional que tem por base a aprendizagem significativa e a colaboração nos processos de aprendizagem, proporcionado pela interação entre os partícipes. Esses espaços são desenvolvidos para possibilitar ao estudante a autogestão do conhecimento num local no qual ferramentas síncronas e assíncronas agenciam a troca de saberes.

Na aprendizagem significativa o aluno não é um receptor passivo, ele constrói seu conhecimento e produz o seu próprio conhecimento. A pretexto desta informação, apresentamos os princípios da aprendizagem significativa e que servem de base para a concepção dos AVAs instituídos por Ausubel, Postman e Weingartner (1980, p.44):

- **Princípio da interação social e do questionamento.** Ensinar/aprender perguntas ao invés de respostas. A interação social é indispensável para a concretização de um episódio de ensino;
- **Princípio da não centralidade do livro texto.** Do uso de documentos, artigos e outros materiais educativos. Da diversidade de materiais instrucionais. A utilização de materiais diversificados, e cuidadosamente selecionados, ao invés da “centralização” em livros de texto é também um princípio facilitador da aprendizagem significativa;
- **Princípio do aprendiz como preceptor/representador.** Na teoria da aprendizagem significativa argumenta-se que a aprendizagem receptiva, aquela em que o novo conhecimento é recebido pelo aprendiz, sem necessidade de descobri-lo, é o mecanismo humano por excelência para assimilar (reconstruir internamente) a informação (Ausubel et. al. 1978, 1980, 1983; Ausubel, 2000), porém ela não implica passividade; ao contrário, é um processo dinâmico de

interação, diferenciação e integração entre conhecimentos novos e pré-existentes;

- **Princípio do conhecimento como linguagem.** Aprender um conteúdo de maneira significativa é aprender sua linguagem, não só palavras, mas signos, instrumentos. O ensino deve buscar a facilitação da aprendizagem, dessa forma, pensamos no princípio da interação social e do questionamento. A aprendizagem da nova linguagem é mediada pelo intercâmbio de significados, pela clarificação dos significados, enfim, pela negociação dos significados que é feita por meios da linguagem humana;
- **Princípio da consciência semântica.** Esse princípio facilitador da aprendizagem significativa implica em várias conscientizações. A primeira é tomar consciência de que o significado está nas pessoas, não nas palavras. A segunda conscientização necessária, é que a palavra não é coisa;
- **Princípio da aprendizagem pelo erro.** Na medida em que o conhecimento prévio é o fator determinante da aprendizagem significativa, ela, automaticamente, deixa de ser o processo errático e atóxico que caracteriza a aprendizagem por ensaio-e-erro. A ideia aqui é de que o ser humano erra o tempo todo. É da natureza humana errar. O homem aprende corrigindo seus erros;
- **Princípio da desaprendizagem.** Esse princípio é importante para a aprendizagem significativa por duas razões. A primeira tem a ver com a aprendizagem significativa subordinada. Nesse processo, como já foi dito, o novo conhecimento interage com o conhecimento prévio e, de certa forma, apoia-se nele. A segunda razão pela qual é importante aprender a desaprender está relacionada com a sobrevivência em um ambiente que está em permanente e rápida transformação;
- **Princípio da incerteza do conhecimento.** Esse princípio é a síntese de princípios anteriores, em particular daqueles que têm a ver com a linguagem. Definições, perguntas e metáforas são três dos mais potentes elementos com os quais a linguagem humana constrói uma visão de mundo (Postman, 1996, p. 175). A aprendizagem significativa desses três elementos só terá significado quando o aprendiz perceber que as definições são invenções, ou criações,

humanas, que tudo o que sabemos tem origem em perguntas e que todo nosso conhecimento é metafórico;

- **Princípio da não utilização do quadro-de-giz.** Da participação ativa do aluno. Da diversidade de estratégias de ensino. Esse princípio complementa o segundo. Assim como o livro de texto simboliza a autoridade de onde "emana" o conhecimento, o quadro de giz simboliza o ensino transmissivo, no qual outra autoridade, o professor, parafraseia, ou simplesmente repete, o que está no livro, ou resolve exercícios, para que os alunos copiem, "estudem" na véspera da prova e nela repitam o que conseguem lembrar.

Os princípios estabelecidos por Ausubel, Postman e Weingartner (1980) apresentam a riqueza que se encerra na aprendizagem por meio dos AVAs, haja vista que a interação social e questionamento vivificam este espaço e o "desimpessoaliza". A não centralidade no livro texto associado ao princípio da não utilização do quadro de giz, representam a multidimensionalidade e riqueza de instrumentos possíveis, principalmente na conjuntura da sociedade da informação; o aprendiz como preceptor/representador é o cerne *do modus operandi* do processo educativo vivenciado por meio do AVA, porque esta deixa de ser uma conduta e torna-se uma habilidade.

A consciência semântica, associada ao conhecimento como linguagem, fomentam as trocas e negociação de significados, tão importantes e coerentes com esse espaço educativo. Como este é um local que ademais de aprendizagem significativa, é também um espaço caótico (Siemens, 2006, 2004), o princípio da incerteza do conhecimento, da aprendizagem pelo erro e da desaprendizagem, coanudam com a interação, colaboração e formação de redes, característicos deste modelo de aprendizagem e da sua riqueza.

O Ministério da Educação (2007) conceitua Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como: programas que permitem o armazenamento, a administração e a disponibilização de conteúdos no formato Web. Dentre esses, destacam-se: aulas virtuais, objetos de aprendizagem, simuladores, fóruns, salas de bate-papo, conexões a materiais externos, atividades interativas, tarefas virtuais (webquest), modeladores, animações, textos colaborativos (wiki).

A lógica adotada nesses espaços é a de que a aprendizagem emerge da troca de saberes, acessível por meio da interação, colaboração e autonomia/protagonismo do aprendiz. Na perspectiva da Teoria da Complexidade, entendemos a sala de aula virtual como um sistema complexo no qual, da interação entre as partes emerge um terceiro elemento que é o resultado dela, maior que a capacidade que tem cada aluno sozinho e que está presente em cada um deles. Tal asseveração é verdadeira na medida em que as relações que se estabelecem nesse espaço são dinâmicas, não lineares, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, auto-organizadas, adaptáveis e sensíveis a *feedbacks*, têm forma fractal e são sensíveis a atratores, Larsen – Freeman (1997).

As relações que se estabelecem neste espaço são *dinâmicas*, por serem ativas e contínuas; *não-lineares*, na medida em que são diversos indivíduos aprendendo num contexto de interação a partir do que lhe é individualmente característico, proporcionando mesmo assim, a emergência de algo não estava presumido; *imprevisíveis*, porque da interação entre os partícipes, o repertório didático e tecnológico, cada um apresentará reflexões advindas de suas experiências de aprendizagem e de articulação com os recursos tecnológicos; *sensíveis às condições iniciais*, porque são relações instáveis; *auto organizados*, ao passo que tanto em atividades síncronas quanto nas assíncronas há um “contrato” colaborativo que as une e se complementam.

São *adaptáveis* ao que se apresenta como mais adequado na negociação de sentidos para a consecução das atividades e *sensíveis a feedbacks*, que é um dos grandes aliados do processo de aprendizagem que se estabelece em ambientes virtuais e é “mola mestra” das relações de interação e colaboração; têm forma *fractal*, já que são elementos/indivíduos em interação que mantêm suas características enquanto grupo/sistema, embora cada um, individualmente, vivencie experiências diferentes de aprendizagem e tenham contribuições que vão além das que tenham tido a oportunidade de socializar; são *sensíveis a atratores*, ou seja, qualquer indivíduo dentro do processo interativo a depender da discussão que socializar, seja ele Professor Formador, Aluno ou Tutor, tem potencialmente a condição de mobilizar outros membros do processo interativo convergindo-os para a reflexão apresentada ou a discussão que se apresente como expressiva naquele momento.

Os princípios explorados pela Teoria da Complexidade fazem parte do guarda-chuva de teorias que são as bases conectivistas. No que se refere à organização das ecologias da aprendizagem e do conhecimento, Siemens (2006, p. 87-88) sugere que tenha as seguintes características:

- **Seja informal e não estruturada:** o sistema deveria ser suficientemente flexível para permitir que os participantes criem suas necessidades, rico em ferramentas, muitas oportunidades para que os usuários dialoguem e se conectem: vídeo, áudio, texto, cara-a cara;
- Os participantes precisam ver que há uma atividade constante;
- **Alta confiança, contato social.** Isto é necessário para fomentar a confiança e a comodidade. A segurança nos entornos é fundamental para o desenvolvimento da confiança;
- **Simplicidade:** Devem ser equilibradas outras características com a necessidade de simplicidade. A seleção das ferramentas e a criação da estrutura da comunidade deveriam refletir esta necessidade;
- **Decentralizada:** a ecologia não deveria estar centralizada, senão, fomentada, gerida. Deveria permitir a conexão dos indivíduos para que eles possam defini-la e formar conexões, operando como nós independentes em um todo agregado;
- **Alta tolerância:** a inovação é uma característica da experimentação, a causalidade e o erro. Para estimular o erro e o crescimento do conhecimento, a inovação, a socialização, os processos organizativos devem se apoiar em um entorno de tolerância e espírito motivador.

Nossa análise do AVA do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas centrou-se em três disciplinas, a saber, Língua Espanhola Básico I, Língua Espanhola Intermediário II e Língua Espanhola Avançado III. Foram escolhidas porque fazem parte das disciplinas de grande importância no curso, ademais de terem carga-horárias altas, 90 horas. Fazem parte do grande eixo de língua, por isso, de suma importância na formação dos aprendizes. Como já explicitamos inicialmente, elas foram escolhidas por estarem no início, meio e fim do curso (primeiro, quarto e oitavo semestres). Entendemos que estas posições, potencialmente, nos mostrariam como o

AVA é organizado em tempos diferentes, haja vista que se trata do mesmo ambiente virtual e as disciplinas discutem o mesmo tipo de temática, os usos língua espanhola.

Nesta seara, entendemos que a organização do AVA - ecologia do conhecimento e da aprendizagem - deva estar estruturada de acordo com os preceitos estabelecidos por Siemens (2006, p. 97). Por isso, nossa análise se centrará nesses princípios, em observância à presença e usos desses espaços, a saber:

- um espaço para que os alunos e Professores Formadores/Tutores possam conectar;
- para a expressão própria;
- para o debate e o diálogo;
- para buscar conhecimento arquivado;
- para aprender de forma estruturada;
- para comunicar informação nova e conhecimento;
- para alimentar ideias, experimentar novos enfoques e conduzir o processo.

Inicialmente, observamos que as três disciplinas têm o mesmo, formato, o que já era previsível, tendo em vista que é o mesmo AVA o *Moodle*, sendo assim, há características que são comuns às três, ainda que estejam em tempos diferentes (primeiro, quarto e oitavo semestres).

A primeira singularidade é que não há um espaço específico destinado ao Professor Formador, sua voz aparece no desenho da disciplina em espaços específicos, nas chamadas de cada subespaço. Sua presença também é notada nos Fóruns, tanto nas chamadas de abertura quanto na participação.

A segunda singularidade é em relação ao espaço destinado ao aluno, não há referência específica quanto a este local, entretanto, nos espaços abertos de interação (Fórum Aberto) eles podem se comunicar livremente. O único espaço no qual há especificação de seus participantes é o Fórum de Tutores, ao qual, tem acesso apenas Tutores, Professores Formadores e Coordenação.

Notamos ainda, que não há um espaço específico para a aprendizagem estruturada. Nas três disciplinas analisadas, o que ficou evidente foi que tanto a Biblioteca quanto a Videoteca ocupam esta função, entretanto, assim mesmo, não são espaços nos quais os aprendizes podem se dirigir sistematicamente para aprender no

sentido de estruturação de aprendizagem. Na disciplina Língua Espanhola Intermediário III, há 02 (duas) vídeo-aulas gravadas pelo Professor Formador, entretanto, contemplam apenas duas temáticas trabalhadas na disciplina. Nas demais disciplinas, não encontramos nenhum material parecido que levasse em consideração tal sistematização ou que oferecesse algo parecido aos aprendizes.

A sala virtual está organizada e subdividida em 09 espaços dispostos em sequência:

- **BOAS - VINDAS DO PROFESSOR FORMADOR**
- **A DISCIPLINA:** espaço no qual o Professor Formador apresenta de maneira geral sua concepção e a maneira como será desenvolvida. Neste espaço, estão disponíveis também o Plano da Disciplina e o seu Cronograma de Atividades.
- **INFORMAÇÕES GERAIS:** espaço que comporta o Fórum de Notícias.
- **ESPAÇO INTERATIVO:** local em que se encontram o Fórum Aberto, Fórum de Tutores e a Sala de bate-papo aberta.
- **VIDEOTECA:** são disponibilizados aqui os vídeos e os arquivos de mídia que serão trabalhados na disciplina.
- **BIBLIOTECA:** nesse lugar encontram-se o Módulo da disciplina, a indicações de referências feitas pelo Professor Formador, com o intuito de oferecer outras possibilidades de leitura aos alunos.
- **BLOCO 1:** estão dispostos os links e as descrições das atividades que serão realizadas neste espaço assim como os Fóruns de atividades do Bloco.
- **BLOCO 2.:** estão disponíveis os links e as descrições das atividades realizadas no bloco.
- **BLOCO 3:** estão disponíveis os links e as descrições das atividades que serão realizadas no bloco

Ademais destes espaços, observamos que em todas elas, no espaço denominado “Disciplina” encontram-se o Cronograma de Curso e o Plano de Curso da disciplina. No Cronograma, estão sistematizadas todas as atividades que acontecerão durante a disciplina, especificando seu tipo, se *online* ou presencial, datas, descrição da atividade com a referência dos recursos que serão utilizados, ademais do valor das atividades.

As atividades Presenciais são corrigidas e acompanhadas pelos Tutores Presenciais e as *Online*, pelo Tutor *Online*. A prova da disciplina é feita

presencialmente e corrigida pelo Professor Formador. No Plano de Curso da disciplina, encontram-se sua ementa, conteúdos, objetivos, metodologia, referências e atividades que serão desenvolvidas por Bloco (cada disciplina é dividida em três blocos, semelhantes a unidades). Ver disciplinas em anexo.

Para contemplar os nossos objetivos e tentar responder à perguntas de pesquisa, dividimos a análise em três grandes categorias: organização das atividades, organização do espaço para diálogo e organização do espaço para o conhecimento arquivado e aprendizagem estruturada. Esta categorização obedece ao que prevê Siemens (2006) para a organização das ecologias do conhecimento e da aprendizagem - AVA.

a) ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

Com o intuito de contemplar os objetivos desta categoria, analisamos os **tipos de atividades que foram propostas** a fim de verificar se são *online* ou presenciais, desta forma, podemos observar se sua proposta prevê ou não o uso do AVA, já que o curso tem um encontro presencial semanal; analisamos sua **função** (o que elas pretendem desenvolver/propor ao aprendiz).

Ademais, foi objeto de análise sua **relação com o material didático disponível**, a fim de verificar se a organização desses recursos têm objetivos específicos ou são aleatórios e **se foram desenvolvidas individual ou coletivamente**. Quisemos observar se as atividades propostas permitiram negociação, trocas interativas, debate e o diálogo necessários para a formação de redes conexão e colaboração.

Verificamos também o conduto (ferramenta utilizada para a proposta da atividade). Nossa análise deste aspecto não foi de cunho metodológico, quisemos saber se a atividade tem relação direta com a ferramenta utilizada, já que a usabilidade é um dos aspectos a que Siemens (2006) chama atenção, no intuito de evitar o tecnicismo instrumentalizador.

b) ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA DIÁLOGO

Nesse espaço verificamos se há locais específicos destinados à expressão de opinião, comunicação de informações/conhecimentos novos, assim como espaço para o Professor Formador, Alunos e Tutores. Ademais, quisemos saber se a informação flui e

se há *feedback*, importante indicativo de fluxo ou inibição dele, de acordo com Siemens (2006).

Para contemplar os objetivos desta categoria, analisamos os Fóruns (Aberto, de Tutores e de Atividades - quando existiu) observando especificamente sua **função**, a fim de entender com que finalidade os partícipes utilizam este espaço, uma vez que são os únicos locais que permitem o diálogo aberto.

A situação exposta nos permitiu observar as demandas dos partícipes e reflete também a organização deste espaço. Observamos ainda se houve *feedback*, este é um elemento chave para espaços com um alto fluxo de conexão como os AVAs, e é condição *sine qua non* para a manutenção do fluxo de comunicação, conhecimento e aprendizagem. Por último, observamos **quem comunicou**, para observar quem comunica, colabora, motiva.

d. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA O CONHECIMENTO ARQUIVADO E APRENDIZAGEM ESTRUTURADA

Com o propósito de contemplar as finalidades desta categoria analisamos a Biblioteca e Videoteca disponíveis no AVA das três disciplinas. Com isto, tivemos o intuito de verificar se há espaço para a busca de conhecimento arquivado e para a aprendizagem de forma estruturada; bem como observamos se nestes espaços há algum tipo de orientação que conduza o aluno na busca do conhecimento que necessita, e que não esteja disponível na sala da disciplina.

Analisamos especificamente, **os materiais disponíveis** a fim de verificar seus tipos e finalidades; **sua relação com as atividades ou com as temáticas das disciplinas**, com o intuito de ver se são aleatórios ou estão interconectados com as atividades; **o grau de dificuldade de encontrá-los**, observando se o AVA é um espaço organizado a ponto de facilitar a busca de materiais, como prevê Siemens (2006).

Por último, **verificamos se há indicação de locais onde poderiam ser encontrados mais materiais**, por corroborarmos com Siemens (2006) no sentido de que as ecologias devem estar organizadas de modo a orientarem os partícipes sobre onde encontrar as informações necessárias às suas demandas, quando não são contempladas pelas informações que estão disponíveis no AVA.

A seguir, daremos início à primeira das três categorias de análise – organização das atividades – e nesta subseção, estarão contempladas todas as disciplinas que estão sob análise.

4.1. PRIMEIRA CATEGORIA DE ANÁLISE: ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

4.1.2. DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA BÁSICO I

Nesta disciplina das oito atividades propostas, sete foram *on line* e uma presencial, o que nos levaria a supor que o fluxo interativo e colaborativo foi alto, assim como um alto potencial de conexão. Contudo, observamos que destas, apenas três foram coletivas (a produção de um Glossário, de um *blog* e uma produção escrita que deveria ser desenvolvida a partir da compreensão oral de um arquivo de áudio e posteriormente, socializada no Fórum). As demais, inclusive a presencial, foram de caráter individual. A seguir, elencamos detalhadamente a relação das atividades desenvolvidas:

Tabela 02: Relação de atividades desenvolvidas na disciplina

ATIVIDADE 1	1. Compreensão auditiva 2. Produção do glossário	Online/ Coletiva
ATIVIDADE 2	1. Compreensão oral 2. Produção escrita 3. Participação no fórum	Online/ Coletiva
ATIVIDADE 3	1. Compreensão oral 2. Produção escrita	Online/ Individual
ATIVIDADE 4	1..Compreensão Oral; 2. Produção Escrita	Presencial/Individual
ATIVIDADE 5	1. Compreensão escrita 2. Compreensão oral 3. Produção textual com a ferramenta Diário (produzir uma apresentação pessoal da família)	Online/ Individual

ATIVIDADE 6	1. Compreensão oral 2. Produção textual com a ferramenta Diário (produzir um texto sobre a casa e predileções no lar)	Online/ Individual
ATIVIDADE 7	1. Compreensão oral 2. Responder atividades estruturais no AVA	Online/ Individual
ATIVIDADE 8	1. Blog temático (Professor Formador solicita a criação de um blog da disciplina para dar conta da apresentação dos países hispânicos geográfica e culturalmente)	Online/ Coletiva

Por meio das atividades propostas, observamos que muito embora o AVA tenha sido o espaço onde maioritariamente as atividades foram desenvolvidas, o caráter individual prevaleceu sobre o coletivo. Desse modo não foi possível oferecer plenamente aos partícipes a possibilidade de formar conexões para dar conta de resolverem suas demandas de aprendizagem. Assim mesmo, não foi possível que o conhecimento circulasse, uma vez que foram em sua maioria individuais, o que nos faz inferir, que a compreensão a respeito da aprendizagem é de que ela é uma atividade interna e individual, tal qual prevista pelo modelo Cognitivo-Behaviorista, momento no qual a tecnologia de EAD era apenas de um-para-um. Perspectiva diferente do que prevê o Conectivismo e as novas formas de aprender e ter acesso ao conhecimento, que é abundante e neste caso, em um ambiente caótico como o AVA.

Partindo do prisma conectivista, a aprendizagem é uma atividade conectada, muito embora percebemos que não houve praticamente conexão, pela quantidade de atividades individuais frente às coletivas, ademais da natureza de cada uma delas. Em não havendo quase conexão, o que parece é que nesta disciplina, a organização de sua ecologia foi pensada na perspectiva de que a autogestão da aprendizagem e do conhecimento em EAD pelo viés unidimensional, em detrimento da multidimensionalidade que é característica dos AVAs, sobretudo em tempos de abundância informacional. Aqui, parece-nos que autonomia é sinônimo de aprender sozinho, perspectiva de aprendizagem também vastamente difundida pelo modelo Cognitivo- Behaviorista.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a subutilização das potencialidades do AVA, isto porque, exceto a atividade presencial, as *online*, cujas propostas foram de individualização, poderiam ter sido potencializadas através das ferramentas disponíveis no próprio ambiente.

As quatro atividades de produção textual realizadas individualmente, poderiam ser propostas através da ferramenta *wiki*, que permite a produção de um texto colaborativo. Ao fazê-lo, os estudantes poderiam se utilizar da *inteligência coletiva*, que é posta em prática nestas situações. Ademais de se auto-organizarem, pois atividades colaborativas em ambientes caóticos são sensíveis às condições iniciais, conseqüentemente adaptativas, porque requerem uma visão holística da atividade desenvolvida e apresentam *feedback* imediato, já que a produção seguinte depende da anterior, que servirá de orientação para a próxima.

A pretexto destas informações, corroboramos com Siemens (2006, p. 41) que nos adverte de que “a natureza da tarefa de aprendizagem é quem coordena a tarefa com o suporte adequado”. Ele acrescenta ainda que neste aspecto o “conduto (a ferramenta utilizada) é o rei”, pois conteúdo, conduto e contexto determinam o significado do conhecimento, que pelo prisma do Conectivismo é objeto e não produto. Destarte, acrescenta que “o conteúdo é o começo do ciclo do conhecimento, o contexto o faz significativo e o conduto o faz relevante, vigente e disponível”. (SIEMENS, 2006, pg. 75)

A atividade *online* e individual de cunho estrutural, que se configurou através da resolução de uma lista de exercícios disponível no AVA, poderia ter sido desenvolvida através da ferramenta Glossário, por meio da qual, cada aluno poderia discutir aspectos específicos sobre a temática, em observância às contribuições dos colegas, ademais da proposição de um Fórum com o intuito de refletir sobre o conteúdo estudado, sanar dúvidas e que poder sugerir outros suportes para estudo.

4.1.3. DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA INTERMEDIÁRIO II

Nesta disciplina, das doze atividades propostas, sete foram *online* e cinco presenciais. Dentre elas, todas as *online* foram individuais e das cinco presenciais, uma foi individual e as demais coletivas. Esta situação nos leva a crer, que tal qual aconteceu na disciplina anterior, a aprendizagem é vista como uma atividade interna e individual, e

que em ambientes nos quais ela é autogerida, autonomia e protagonismo do sujeito significam estudar sozinho.

Tabela 03: Relação de atividades desenvolvidas na disciplina

ATIVIDADE 1	1. Compreensão auditiva 2. Responder atividades estruturais do módulo 3. Produção textual (deve ser postada no AVA, para correção do Tutor Online)	Online/individual
ATIVIDADE 2	1. Compreensão escrita 2. Produção oral 3. Identificação de estruturas estudadas a partir de texto	Presencial/coletiva
ATIVIDADE 3	1.Compreensão Oral; 2. Produção Textual (Corrigida Pelo Tutor Online)	Online/individual
ATIVIDADE 4	1. Teatralização a partir de texto do módulo e vídeos (Os alunos devem fazer uma encenação a partir da temática de um texto que se encontra no módulo e com o apoio de vídeos)	Presencial/coletiva
ATIVIDADE 5	1. Estudo de conteúdo no módulo 2. Responder atividades estruturais do módulo 3. Compreensão escrita de texto do módulo 4. Produção textual (corrigida pelo tutor online)	Online/individual
ATIVIDADE 6	1. Estudo de conteúdo no módulo 2. Responder atividades	Online/individual

	<p>estruturais do módulo</p> <p>3. Compreensão auditiva</p> <p>4. Produção textual (corrigida pelo tutor online)</p>	
ATIVIDADE 7	<p>1. Leitura coletiva de texto do módulo</p> <p>2. Teatralização a partir de texto do módulo e vídeos</p> <p>3. Atividade de produção oral</p>	Presencial/coletiva
ATIVIDADE 8	<p>1. Estudo de conteúdo no módulo</p> <p>2. Análise de estrutura em uso;</p> <p>3. Compreensão auditiva</p> <p>4. Criar lista a partir de estrutura.</p> <p>5. Responder atividades estruturais do módulo</p> <p>6. Compreensão auditiva</p>	Online/individual
ATIVIDADE 9	<p>1. Compreensão escrita do texto do módulo</p> <p>2. Produção oral do texto produzido</p> <p>3. Produção textual</p>	Presencial/individual
ATIVIDADE 10	<p>1. Reflexão sobre tiras e vídeos</p> <p>2. Produção textual a partir da reflexão</p>	Online/individual
ATIVIDADE 11	<p>1. Teatralização a partir de tema dado pelo professor</p> <p>2. Produção textual</p>	Presencial/coletiva
ATIVIDADE 12	<p>1. Produção textual</p>	Online/individual

Um fator que nos chama atenção é que três das atividades *online* 05, 06 e 08 sugerem que o aluno individualmente, leia o módulo (o conteúdo específico a ser desenvolvido) e por meio da leitura (a nosso entender seria estudo) ele deve responder atividades estruturais que se encontram no próprio módulo. Como esta é uma disciplina de língua, o que o aluno fez sozinho, foi estudar gramática e depois respondeu exercícios puramente gramaticais, conforme observamos nas páginas indicadas do módulo.

Nas atividades 05 e 06 deve ainda ser produzido um texto, a ser publicado no AVA para que o *Tutor Online* o corrija. Tal qual na disciplina anterior, acreditamos que este tipo de atividade poderia ser substituída pela produção de um glossário com os temas trabalhados de cunho gramatical e posteriormente discutidos em fórum específico. Os textos que devem ser produzidos poderiam ser feitos por meio da *wiki*, ferramenta que possibilita a produção de textos em colaboração. Nestas atividades, o único *feedback* que o aluno terá, é da correção dos textos pelo Tutor, que não temos certeza do quanto ajudará na sua aprendizagem, isto porque ele só apresentará o resultado, acertos e erros.

Nas demais atividades *online* repete-se o caráter individual da aprendizagem, na atividade 01 o aluno realizará uma compreensão oral, por meio de um arquivo de vídeo, posteriormente responderá atividades estruturais e construirá frases (que serão postadas e corrigidas pelo Tutor *Online*); na 03, realizará outra compreensão oral e em seguida uma produção textual (que deve ser postada e corrigida pelo *Tutor Online*); na atividade 09 refletirá sobre o tema exposto em tiras e em seguida, realizará uma produção textual (que deve ser postada e corrigida pelo *Tutor Online*) e por último, na atividade 10 será realizada uma produção textual (também postada no ambiente e corrigida pelo Tutor *Online*) a partir dos temas presentes em vídeos indicados pelo Professor Formador.

Mais uma vez, chamamos a atenção para a possibilidade do uso da *wiki* em todas as atividades *online* de produção textual, ademais da subutilização das ferramentas disponíveis no AVA. Além das *wikis*, reiteramos que o uso dos Fóruns para discussão de temas inclusive gramaticais pode ser uma ferramenta eficaz nestes contextos, ademais do uso deles associado ao Glossário.

Neste aspecto, corroboramos com Siemens (2004, p.08) no que se refere ao reconhecimento de que “a aprendizagem e o conhecimento dependem da diversidade de

opiniões, que a aprendizagem é um processo de conectar os nós ou fontes de informações especializadas”. Neste caso, com os Fóruns, por exemplo, há uma enorme possibilidade de que o aluno estabeleça conexões com nós especializados (outros alunos que estejam mais desenvolvidos que ele, o Professor Formador e os Tutores) e consiga, nas trocas interativas, conseguir aprender o que necessitam.

Em um curso a distância, os momentos de contato social e interação não podem se restringir aos encontros presenciais, tendo em vista que a maior parte dele é a distância, e não se trata de um curso semi-presencial. Os encontros presenciais servem para aplicação, pelo Tutor Presencial, das atividades propostas pelo Professor Formador, que são ou não desenvolvidas coletivamente, como ficou claro por meio da atividade de número 09.

Tais encontros devem efetivamente momentos nos quais os alunos tenham a oportunidade de desenvolver atividades de produção oral, já que a versão de *Moodle* utilizada pela instituição não tem nenhuma ferramenta que contemple esta habilidade, contudo, não devem ser os únicos momentos em que os alunos tenham a oportunidade de estabelecer contato social para dar conta das demandas de aprendizagem.

Como bem assegura Siemens (2004, p.08), “a alimentação e a manutenção das conexões entre áreas, ideias é necessária para facilitar a aprendizagem contínua”, por isso, em meio às conexões que se estabelecem entre as trocas interativas, surgem as oportunidades de aprender. Ademais, a “habilidade de ver conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade chave”, habilidade esta que não está sendo desenvolvida por meio deste formato de ecologia, na organização das atividades.

4.1.4. DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA AVANÇADO III

Esta disciplina está formada por dez atividades online e três presenciais e nenhuma está organizada para sua realização coletiva. Ademais, observamos que apesar de haver no Cronograma de atividades a indicação de que o aluno deve ver vídeos para apoio na realização das atividades online, encontramos no AVA apenas vídeos relativos às atividades presenciais.

Tabela 04: Relação de atividades desenvolvidas na disciplina

ATIVIDADE 1	1.Estudo de conteúdo no	Online/individual
--------------------	-------------------------	-------------------

	<p>módulo</p> <p>2.Responder atividades estruturais do módulo</p> <p>3.Autocorreção através do solucionário.</p> <p>4.Dúvidas no fórum de dúvidas</p>	
ATIVIDADE 2	<p>1.Compreensão oral;</p> <p>2.Produção textual (corrigida pelo Tutor online).</p>	Online/individual
ATIVIDADE 3	<p>1.Ver vídeos</p> <p>2. Estudo de conteúdo no módulo</p> <p>3.Responder atividades estruturais do módulo</p> <p>4.Autocorreção através do solucionário.</p> <p>5.Dúvidas no fórum de dúvidas</p>	Presencial /individual
ATIVIDADE 4	<p>1.Compreensão oral;</p> <p>2.Produção textual (corrigida pelo Tutor online).</p>	Online/individual
ATIVIDADE 5	<p>1.Estudo de conteúdo no módulo</p> <p>2.Responder atividades estruturais do módulo</p> <p>3.Autocorreção através do solucionário.</p> <p>4.Dúvidas no fórum de dúvidas</p>	Online/individual
ATIVIDADE 6	<p>1.Compreensão oral;</p>	Online/individual

	2.Produção textual (corrigida pelo Tutor online).	
ATIVIDADE 7	1.Estudo de conteúdo no módulo 2.Responder atividades estruturais do módulo 3.Autocorreção através do solucionário. 4.Dúvidas no fórum de dúvidas	Online/individual
ATIVIDADE 8	1.Estudo de conteúdo no módulo 2.Responder atividades estruturais do módulo 3.Autocorreção através do solucionário. 4.Dúvidas no fórum de dúvidas	Online/individual
ATIVIDADE 9	1.Ver vídeos 2. Estudo de conteúdo no módulo 3.Responder atividades estruturais do módulo 4.Autocorreção através do solucionário. 5.Dúvidas no fórum de dúvidas	Presencial/individual
ATIVIDADE 10	1. Estudo de conteúdo no módulo 2.Responder atividades estruturais do módulo 3.Autocorreção através do	Online/individual

	solucionário. 4.Dúvidas no fórum de dúvidas	
ATIVIDADE 11	1.Ver vídeos 2. Estudo de conteúdo no módulo 3.Responder atividades estruturais do módulo 4.Autocorreção através do solucionário. 5.Dúvidas no fórum de dúvidas	Presencial/individual
ATIVIDADE 12	1.Ver um vídeo 2.Gravação de um vídeo conforme instruções	Online/individual
ATIVIDADE 13	1.Responder atividades estruturais disponíveis no AVA	Online/individual

Nos chamou atenção o fato de que nenhuma das atividades apresentou o caráter coletivo, algo que nos pareceu preocupante, haja vista que trata-se de atividades desenvolvidas em um curso a distância. No entanto, em algumas delas (Atividades, 01, 03, 05, 10 e 11), o aluno deve estudar o conteúdo a ser desenvolvido na através do módulo, responder às atividades estruturais e posteriormente lançar dúvidas no Fórum de Dúvidas específico.

Observamos ainda, por meio do Cronograma da Disciplina, que o aluno deverá, além de enviar suas dúvidas, fazer contribuições de caráter conteudístico no Fórum, e sua nota será atribuída conforme tais contribuições.

Analisando os Fóruns com o intuito de compreender a dinâmica destas atividades, observamos que dada a necessidade de serem pontuados pela atividade, os Alunos foram aleatoriamente buscando em *sites* o conteúdo que estava sendo trabalhado, sem necessariamente observar a dimensão ou a relevância de sua

contribuição, e postavam. Ao final de cada Fórum observou-se um emaranhado de colaborações, muitas com o mesmo viés e uma série de dúvidas, às quais, só foram respondidas pelo Tutor Online, responsável naquele momento pelos Polos de Feira de Santana e Senhor do Bonfim.

Os Alunos dos seis Polos restantes, não tiveram respostas às suas dúvidas, de modo que para eles, as atividades se resumiram em estudarem sozinhos, responderem aos exercícios estruturais do módulo e contribuírem no fórum, já que era através desta contribuição que seriam avaliados. O que entendemos mais uma vez, é que há uma falta de sensibilidade organizativa no sentido de compreensão do espaço, sua função, ademais das potencialidades. As atividades se sobrepõem ao aluno e suas necessidades; parece-nos que não há uma clara percepção do que é aprender em ambientes virtuais, no quais o formato reticular e holístico se adequa melhor do que o disciplinar e estratificado.

Este tipo de atividade se bem conduzida, poderia, por meio das trocas entre Alunos, Tutores e Professor Formador, desencadear o fluxo do conhecimento que circula, de modo que houvesse retoralimentação das informações, logo o *feedback*, associações e conexões necessárias à aprendizagem. Os Alunos teriam a necessidade de se auto organizarem, reorganizando o que sabem, para aprender por meio desse espaço.

Nestas situações, nas quais o aprendiz está imerso em um alto fluxo informativo, Siemens (2004) fala que a tomada de decisões em si, já é um processo de aprendizagem, o ato de escolher o que aprender prevê uma visão macro das informações veiculadas, nesse caso, o Fórum propicia isto, é uma atitude madura em espaços caóticos e de cocriação constante como os AVAs.

As atividades 02, 04 e 06 tiveram o propósito de produção textual; previam que os alunos vissem a uns vídeos disponíveis no AVA e por meio das temáticas presentes, produzissem um texto. Os três textos seriam postados para posterior correção pelo Tutor Online.

Reiteramos o que já foi sugerido nas demais disciplinas, que as produções textuais podem ser melhor aproveitadas com o uso da ferramenta de produção de texto colaborativo – *wiki*. Em se tratando dos mesmos vídeos para a produção de textos com as mesmas especificações, esta ferramenta potencialmente, proporcionaria ao Aluno a possibilidade de negociar, escolher diferentes formas de dizer as mesmas coisas, já que

não estaria vendo fragmentos, senão o texto completo para a partir dele, produzir o seu – teria uma visão holística.

Nessa seara, Siemens (2006) fala da importância do reconhecimento de padrões. Esta, além de ser uma atividade de produção textual que trata de uma temática específica, está prevista dentro de uma disciplina de língua e conforme exposto pela Professora Formadora no Cronograma de Atividades, também seriam avaliadas as estruturas utilizadas que fizessem parte dos conteúdos desenvolvidos.

A *wiki* se apresenta como ferramenta de poderoso potencial também nestes casos, haja vista que pode proporcionar o reconhecimento de padrões, que Siemens (2006) se refere também como habilidade chave. Assim sendo, os Alunos teriam a possibilidade inclusive, de observar como são utilizadas as estruturas da língua por meio da produção dos colegas, assim como corrigir o que não estivesse adequado. Siemens (2006, p. 82) chama a atenção para estas ferramentas que “socializam o entorno do conteúdo, elas armazenam o conhecimento contextualizado que pode ser recuperado quando necessário”.

A percepção holística do texto em produção faz com que a atividade seja vista globalmente, o que ele chama de “habilidade de mestre”, que é “ a capacidade de evidenciar com o olhar os objetivos, os padrões e as oportunidades que a atividade oferece”. Sendo assim, o uso desta ferramenta na produção textual efetiva a aprendizagem reticular. Ainda que as propostas de atividade evidenciem uma organização cartesiana, no AVA, a aprendizagem acontece por meio de redes de conexão e o formato reticular precisa estar previsto na organização e realização de atividades.

4.2 SEGUNDA CATEGORIA DE ANÁLISE: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA DIÁLOGO

4.2.1 DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA BÁSICO I

- FÓRUM ABERTO

A função maioritária deste Fórum foi o de comunicar dúvidas, e a maior delas, quase metade das publicações, foi sobre envio/postagem de atividades. De acordo com

nossa observação, estas dúvidas se referiram a dificuldades de encontrar o espaço destinado à postagem e por isso, muitos alunos as postaram no próprio Fórum. Atribuímos estas dificuldades de encontrar os espaços específicos de postagem, à falta de familiaridade com o ambiente, haja vista que esta é uma disciplina do primeiro semestre e verificamos que os espaços estavam disponíveis para as respectivas postagens.

Ainda em função da dificuldade encontrada por muitos alunos em localizar o espaço destinado à postagem das atividades, abundaram as solicitações de prorrogação de prazo. Não encontramos no Fórum respostas a estas solicitações, entretanto, observamos as demandas atendidas e não comunicadas, pelo menos neste espaço.

Foram postadas pelos alunos muitas dúvidas a respeito de temáticas trabalhadas, destas muitas não foram respondidas, e as que tiveram *feedback*, quem o fez foram os Tutores *Online* e Presenciais. Ainda neste Fórum, houve a socialização de materiais de com vistas à orientação sobre as práticas de plágio, contudo, não observamos manifestação sobre esta postagem.

Chamou-nos atenção a irregularidade dos *feedbacks*, o índice de sua ausência foi altíssimo, quase na mesma proporção dos pedidos, dúvidas e solicitações. Sendo este o espaço no qual os Alunos têm livre expressão, consideramos a falta de *feedback* algo grave, isto porque, não há outro lugar que não o AVA, para que possam resolver suas demandas.

Nas palavras de Siemens (2006, p.84), “o *feedback* dá forma às fontes de conhecimento originais (...) Numa economia do conhecimento é o equivalente ao oleoduto em uma economia industrial”. Destarte, o que observamos é que o formato hierárquico impera e o baixo índice de *feedbacks*, pode indicar a falta de percepção de que este é um espaço de estrutura reticular.

- FÓRUM DE TUTORES

Como explicitado anteriormente, as demandas que surgem neste fórum são de ordem administrativa, de gestão da disciplina. Por isso, os partícipes por vezes trazem para este espaço, dúvidas ou demandas expostas a eles pelos alunos. Neste, as informações que abundaram mais foram de solicitação de notas entre os Tutores e em igual quantidade, a socialização de informações pertinentes ao andamento da disciplina.

Foram recorrentes e também em grande número, as dúvidas sobre o formato das atividades, como elas seriam desenvolvidas, assim, isso dá indícios de que o Cronograma de atividades não foi suficientemente claro a ponto de os Tutores, profissionais que acompanham e corrigem as atividades ficarem, esclarecidos quanto a elas a partir apenas por meio desse documento de orientação.

Ademais destas informações, a Professora Formadora fez uma breve apresentação da disciplina, esclarecendo suas especificidades aos Tutores e uma Tutora trouxe uma reflexão sobre os trabalhos realizados. Curiosamente, também neste Fórum, a ausência de *feedback* foi altíssima, quase proporcional aos *feedbacks*. Situação um tanto preocupante e que aparenta fazer parte de uma “cultura de trabalho”, tendo em vista que neste espaço estiveram socializadas grande parte das dúvidas quanto ao formato da atividade e de postagem, também presentes no Fórum aberto e postadas pelos alunos. A ausência de *feedbacks* aqui, reverbera nos outros espaços, pois o Tutor não terá subsídios para responder aos questionamentos.

Ao notarmos o baixo índice de *feedbacks* neste espaço, presumimos que o Fórum de Tutores seja um espaço subutilizado. Isto porque, sua função está comprometida. Se a informação não circula aqui, conseqüentemente acontecerá o mesmo nos demais espaços. Os Tutores são elementos fulcrais neste modelo de EAD, são eles quem acompanham e avaliam o aluno em praticamente todas as atividades, excetuando as provas presenciais. Se eles não têm *feedback*, tampouco orientações claras e específicas quanto às suas dúvidas, toda a disciplina será comprometida e o aluno, elemento central deste processo, só terá como *feedback* final, acerto ou erro por meio das correções de atividades.

Siemens (2006, p. 85) aponta como inibidores do fluxo (fluxo de informações que acontecem por meio dos *feedbacks*) “ a burocracia, e cultura posta em comum da informação em um entorno”. Tais inibidores ficam evidentes neste Fórum, haja vista que nele está presente todos os profissionais envolvidos na construção e concepção da disciplina.

4.2.2 DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA INTERMEDIÁRIO II

- FÓRUM ABERTO

Fizeram parte das funções deste Fórum (ver anexo) o auxílio aos alunos oferecidos por Tutores e Professor Formador, a comunicação de dúvidas a respeito das temáticas trabalhadas e abundantemente, dúvidas em relação aos espaços de postagem de atividade que não tinham seus *links* abertos. Observamos também, reiterados pedidos de disponibilização do módulo da disciplina, pois que quase todas as atividades foram planejadas com o uso dele. Ademais, avolumaram contestações sobre nota e, principalmente, solicitação de prorrogação de prazo de atividades que não estiveram abertas em tempo hábil, por isso, registramos uma série de atividades postadas neste espaço. Daí, alguns alunos fazerem desabafos e reclamações sobre a suposta falta de organização na disciplina.

Fizeram parte das funções deste Fórum ainda, a socialização de informações úteis sobre o andamento da disciplina no que concerne a prorrogação de prazos e também divulgação de *sites* e conteúdos referentes à temática trabalhada. Tanto o Professor Formador quanto os Tutores *Online* divulgaram os dias e horários em que estariam presentes nos chats, com o intuito de sanarem dúvidas.

As situações expostas no Fórum retrataram as situações anteriormente expostas e em função dos excessivos pedidos de prorrogação de prazo e dúvidas quanto ao local de postagem das atividades, o Professor Formador participou de maneira mais enfática neste Fórum, diferente do observado na disciplina anterior.

A partir das demandas que surgiram neste espaço, suscitamos a possibilidade de que o desenho do AVA não esteja adequado aos objetivos propostos. Isto porque, o grande volume de reclamações sobre falta de espaço para a postagem de atividades em tempo hábil, assim como a solicitação reiterada do módulo, nos fez inferir que não houve o cuidado com a observação do funcionamento da disciplina antes que ela estivesse disponível aos Alunos. A respeito destas situações, Siemens (2006, p. 138) discute os fatores que influenciam no ciclo do desenvolvimento do conhecimento em ambientes caóticos como os AVAS, de observação necessária antes e durante o desenho/organização da disciplina. Seriam eles,

[...] o tempo para o seu desenvolvimento, a estrutura disponível para seu desenvolvimento e implementação, o objetivo de aprendizagem, a tecnologia disponível ao usuário final e a competência dos membros da equipe para usar a nova tecnologia.

A despeito da participação mais enfática do Professor Formador, assim como dos Tutores, registramos ainda um alto índice de falta de *feedback*, em número quase igual a sua ocorrência. Por isso, reiteramos mais uma vez a necessidade de repensar o modelo de interação oferecido, as lacunas que esta ausência podem gerar para o processo como um todo, e principalmente, para a aprendizagem dos Alunos envolvidos. Sem retroalimentação (*feedback*) as redes de conexão não são criadas, prejudicando a interação, a colaboração e descarta a possibilidade de autonomia do sujeito que aprende.

- FÓRUM DE TUTORES

Neste Fórum de Tutores, muito em função dos problemas advindos dos links de atividades que estiveram indisponíveis, abundaram notificações dos Tutores quanto a esta demanda e por isso também, solicitação de prorrogação de prazo das atividades. Ademais, a Coordenação se pronunciou sobre a situação, sugerindo a extensão dos prazos e pedindo atenção e cuidado quando da criação da disciplina e solicitando a uma observação global do seu funcionamento para que os transtornos não voltem a ocorrer. Além destas situações, alguns Tutores informaram problemas no lançamento de notas, um Tutor fez uma reflexão de como deveriam agir diante de tantas solicitações de prorrogação e outro expressou sua dúvida sobre o formato de uma atividade e quem a corrigiria.

No mais, o Fórum não apresentou maiores informações, entretanto, observamos ainda a ausência de *feedback* para todas as colaborações. Os retornos foram em maior quantidade, entretanto, ainda inferiores ao necessário.

4.2.3 DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA AVANÇADO III

- FÓRUM ABERTO

As funções deste Fórum estiveram diretamente associadas às atividades propostas na disciplina por isso, ainda que houvesse o solucionário no material indicado pela professora Formadora, registramos grande quantidade de solicitações de gabarito das atividades. Ademias, alguns alunos reclamaram sobre a pontuação atribuída na prova e atividades realizadas, assim como alguns (12 alunos) quiseram saber os critérios

de sua correção. Solicitações estas que não foram atendidas. Este Fórum também foi o lugar no qual alguns alunos (quatro alunos) postaram atividades sob a justificativa de não conseguirem no espaço disponível. As situações expostas no Fórum estiveram associadas às funções de cada contribuição pontualmente.

Não houve registro de dúvidas quanto às temáticas trabalhadas, acreditamos que este fato esteja associado à existência de Fórum de dúvidas específico das atividades. A respeito do *feedback*, registramos um número muito maior de ausência do que de retorno às solicitações, o que nos leva a crer que não exista uma cultura de atenção a estas demandas, ou a ferramenta não é suficientemente organizada para que todos possam ter acesso a todas as solicitações.

Como explicitado anteriormente, nesta disciplina foram criados cinco Fóruns a mais, que eram específicos das atividades, como já tematizamos na seção *organização das atividades*. Tais Fóruns tinham o objetivo de que os alunos socializassem informações sobre a temática trabalhada, ademais de suas dúvidas em relação a ela. A pontuação da atividade estava associada à colaboração do aluno no Fórum.

A seguir, apresentamos o desenvolvimento dos cinco Fóruns e neles observamos quem participou, a função de cada um assim como a situação exposta e por final verificamos o *feedback* nesses espaços.

- FÓRUNS I, II, III, IV e V

Nesta subseção agrupamos os cinco Fóruns de atividade uma vez que todos tiveram o mesmo objetivo que foi o de agrupar as dúvidas e contribuições referenciais sobre as temáticas trabalhadas. Em todos eles registramos postagem de atividades ainda que este não fosse o espaço adequado para tal.

Conforme tematizamos em seção anterior na qual tratávamos da organização das atividades, em todos os cinco fóruns o *feedback* foi inexpressivo e Alunos (excetuando os de Feira de Santana e Senhor do Bonfim) tiveram suas vozes ensurdecidas por meio deles. Isto porque, o único Tutor *Online* que atendia às suas demandas de dúvidas foi o desses dois Polos.

Reiteramos que, tal qual o fizemos quando tratávamos da organização das atividades, que a ferramenta foi subutilizada, tendo em vista que os propósitos da

atividades não foram plenamente alcançados. Uma vez que parte delas consistia em apresentar no Fórum as dúvidas a respeito das temáticas, que estudaram sozinhos para responderam atividades, e estas dúvidas não foram sanadas, a atividade não prosperou e o Fórum foi inócuo.

A interação não aconteceu, tampouco as redes de conexão que permitem a colaboração e o protagonismo. Do mesmo modo, percebemos que a perspectiva de aprendizagem como um processo individual permanece, em detrimento da aprendizagem conectada que é reticular e entre todos. Parece-nos então, que a grande questão é a concepção de organização do espaço, da ecologia de aprendizagem e conhecimento. Neste particular, Siemens (2006, p. 134-135) chama a atenção para os elementos que devem estar presentes no desenvolvimento das ecologias de aprendizagem e conhecimento saudáveis e que devem ser levados em consideração antes de criá-las:

- **PROPÓSITO:** Por que existe o espaço? Que problema tenta resolver? Que estado ideal pretende criar?
- **IDENTIDADE:** Cada membro pode criar e controlar sua própria identidade? Os indivíduos podem ser indivíduos ou desaparecem dentro do grupo (silenciar contribuições diferentes)?
- **RELEVÂNCIA:** Os membros do espaço de conhecimento podem se dar conta do seu valor dentro do espaço de aprendizagem? O propósito da ecologia está em sintonia com seus interesses, e desafios no momento?
- **FACILIDADE DE USO E INTEGRAÇÃO:** Se trata de um espaço fácil de usar para as pessoas que a única coisa que querem é conectar, aprender e compartilhar conhecimento com os demais?
- **SOCIAL:** A ecologia permite que os indivíduos estabeleçam relações entre si?
- **VIDA E ATIVIDADE:** A ecologia é viva? O conhecimento novo é explorado, compartilhado e expressado?
- **DIVERSIDADE:** A ecologia facilita o acesso a diversos pontos de vista, opiniões e perspectivas? Os indivíduos podem expressar sua opinião sem ressalvas? As ideias marginais ou alternativas são valorizadas?

A propósito do que foi exposto por Siemens (2006) e do que observamos nos Fóruns, inferimos que esses aspectos não foram levados em consideração no momento em que as atividades que são associadas a ele foram criadas. Isto porque, os propósitos de um Fórum de discussão, seja ele de dúvidas ou de outra demanda, não foram contemplados através deste.

As identidades dos membros foram silenciadas, assim como a relevância de suas contribuições e dúvidas, uma vez que a grande maioria das suas demandas não teve retorno, assim como suas contribuições também não foram levadas em consideração a ponto de Tutores (exceto o de Feira de Santana e Senhor do Bonfim, assim como seus alunos) e Professora Formadora se pronunciarem no Fórum.

A situação exposta nos Fóruns permitiu que observássemos que o espaço não possui facilidade de uso e integração, tampouco é social, haja vista que as conexões não aconteceram efetivamente. A partir do não retorno às demandas, assim como a não manifestação quanto à colaboração dos alunos, nos fez acreditar que não houve vida e atividade neste espaço, o novo conhecimento não foi efetivamente explorado. Para cumprirmos com a atividade proposta e conseqüentemente, serem avaliados, o alunos não se preocuparam em apresentar contribuições que fizessem plenamente sentido para todos que estavam presentes.

Do mesmo modo, acreditamos que neste contexto a diversidade não foi valorizada, pois ainda que os alunos pudessem se expressar livremente, sua voz era inaudível e o que caracterizou este momento foram apenas as contribuições aleatórias, por meio das quais seriam avaliados.

- FÓRUM DE TUTORES

Neste Fórum de Tutores prevaleceram duas demandas: a solicitação feita pelos Tutores da disponibilização dos gabaritos veementemente reiterados pelos alunos no Fórum Aberto, e a dificuldade que os alunos estavam encontrando para postarem os vídeos de uma atividade no espaço específico. Para todas estas demandas, houve *feedback* da Professora Formadora.

O que nos pareceu curioso foi o fato de não haver neste Fórum nenhuma indicação relacionada às dúvidas dos alunos quanto à temática nos Fóruns de Dúvida, assim como, apesar de terem retorno a respeito da solicitação dos gabaritos das

atividades, nenhum dos Tutores se manifestou no Fórum Aberto quanto a este fato. A situação nos fez inferir que a falta de *feedback* às dúvidas e às solicitações, ainda que tenham sido parte constitutiva das cinco atividades, não teve a dimensão que elas de fato encerram no processo educativo por meio do AVA.

4.3 TERCEIRA CATEGORIA DE ANÁLISE: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA O CONHECIMENTO ARQUIVADO E APRENDIZAGEM ESTRUTURADA

4.3.1 ORGANIZAÇÃO ESPAÇO PARA A BUSCA DE CONHECIMENTO ARQUIVADO

Neste espaço, nos deteremos em apresentar a Biblioteca e Videoteca e os materiais aí encontrados, assim como sua relação com as atividades propostas, grau de dificuldade de encontrá-los. Ademais, evidenciaremos a presença ou ausência de indicativo de onde encontrar mais materiais.

4.3.1.1 DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA BÁSICO I

Na Biblioteca os materiais disponíveis para consulta foram o Módulo Didático em PDF, *sites* para a realização de exercícios gramaticais (03 dois) e de exercícios gramaticais com auto avaliação (01 um). Além deles, havia um *site* que tematizava a história da língua espanhola e um *link* para um dicionário *online*. Todos os *sites* de cunho gramatical poderiam ser utilizados para a realização de prática estrutural dos temas gramaticais apresentados no Módulo e que foram responsáveis pela maior parte das atividades propostas na disciplina.

A Videoteca está composta por vinte vídeos diretamente relacionados às atividades propostas, todos eles inicialmente têm como proposta o desenvolvimento da compreensão oral e em seguida a produção de outra atividade.

Os vídeos *primera clase de Español, pronunciación e números y letras* foram utilizados para a realização de uma atividade *online* que consistia na participação de um Fórum e as contribuições deveriam versar sobre os sons e pronúncia de números e letras.

Com os vídeos *los demostrativos, colores, países y nacionalidades*, e *Comunidades Autónomas*, foi realizada uma atividade de identificação de países, capitais e suas bandeiras, que envolviam os temas apresentados por meio deles.

Os vídeos *los artículos indefinidos y definidos, ¿Qué, dónde, cómo?, días y meses, ¿Qué hora es?, hacer deporte, voy al instituto e en el zoo*, serviram de aporte para a realização de atividades de cunho gramatical.

Os vídeos *la familia del Rey, números ordinales, el cuerpo, ¿cómo son los gigantes?, mi casa e las cosas que me gustan*, foram utilizados como temática para o desenvolvimento de dois Diários.

Todos os materiais encontrados na Biblioteca e Videoteca são de fácil acesso e não há indicativo de outros espaços nos quais os discentes pudessem encontrar mais materiais

4.3.1.2 DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA INTERMEDIÁRIO II

Na Biblioteca os materiais disponíveis para consulta foram o Módulo Didático em PDF, *link para os sites diccionario de falsos amigos, estudiando espanhol, punto y coma e la guía*. Ademais, estavam disponíveis em PDF o livro *Falsos amigos del portugués y del español* e uma unidade didática sobre o presente do subjuntivo.

A Videoteca está composta por 14 vídeos, todos eles relacionados a alguma atividade proposta. O vídeo da música de Michael Jackson serviu para resolução de atividade de cunho estrutural e o de Gloria Estefan para prática de produção oral e responder a perguntas de cunho interpretativo.

Para realização e um telenoticiário no qual se tematizasse as mudanças climáticas foram utilizados os vídeos *ECTV NOTICIAS El cambio climático, El Ártico detonante principal de los cambios climáticos, Cambio Climático, Perú: indígenas se unen contra el cambio climático, Comisión del cambio climático e Interclima2012:el impacto del cambio climático en el retroceso de los glaciales*.

Com os vídeos *El Malecón de la Havana e República Dominicana – Playas de la República Dominicana* foi realizada uma atividade presencial na qual os discentes deveriam defender, em forma de debate, qual o melhor lugar para fazer ecoturismo.

Os curta metragens *Yo también te quiero*, *Lo que tú quieiras oír* e *Ana y Miguel* serviram como aporte para a escrita de uma reflexão a respeito da temática que estava presente em cada um deles. Por último, o vídeo *Amenaza mundial – el calentamineto global* (além de outros dois que estavam indisponíveis no momento da coleta de dados) foram utilizados para que fosse apresentada uma solução para a situação exposta por meio deles.

Todos os materiais encontrados na Biblioteca e Videoteca são de fácil acesso e não há indicativo de outros espaços nos quais os discentes pudessem encontrar mais materiais

4.3.1.3 DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA AVANÇADO III

Na Biblioteca desta disciplina, estão disponíveis quatro *links* para material de apoio – *Gramática de Uso y práctica del español*, *Diccionario word Reference*, *Diccionario de la Real Academia Española* e um *Conjugador de verbos en español*. Ademais, estão disponíveis três arquivos em PDF – *Refranero español*, *Vocabulario fundamental del español* e *Las 500 dudas más frecuentes del español*. Todos eles servem de apoio para o trabalho com as temáticas desenvolvidas na disciplina.

A Videoteca está composta por três vídeos, todos relacionados a alguma atividade específica. Os vídeos *calidad de vida* e *meditación y la salud mental* serviram de aporte para a produção de dois textos. O vídeo *cómo mejorar la memoria* foi utilizado para a proposição de uma gravação na qual o discente opinaria sobre a temática do vídeo.

Todos os materiais encontrados na Biblioteca e Videoteca são de fácil acesso e não há indicativo de outros espaços nos quais os discentes pudessem encontrar mais materiais

4.3.2 ORGANIZAÇÃO ESPAÇO PARA APRENDIZAGEM DE FORMA ESTRUTURADA

Não encontramos em nenhuma das três disciplinas um espaço que reunisse subsídios para a aprendizagem estruturada. Na disciplina Língua Espanhola Intermediário II verificamos a presença de duas vídeo aulas na Videoteca, que de todo

modo não nos sugere que exista naquelas disciplinas um espaço para aprendizagem de forma estruturada.

Como elucidou Siemens (2006), o espaço para a aprendizagem estruturada configura-se como local no qual o discente encontrará de maneira estruturada o aporte para estudo, e que reúna informações socializadas que podem ser resgatadas pelo discente quando necessitar. A expressão *aprendizagem estruturada* em didática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira remete a atividades de cunho estrutural, rechaçadas na contemporaneidade e substituídas pelas metodologias comunicativas. No entanto, neste contexto, tal expressão se refere à configuração dos espaços nos quais acontecem aprendizagem em rede.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho tentou responder às três perguntas de pesquisa iniciais, queríamos saber como deve estar organizado o AVA para facilitar a interação, colaboração e autonomia; de que modo devem estar organizadas as atividades, para ativar as redes de conexão e o fluxo das informações e por último, como devem estar dispostos os espaços para o conhecimento arquivado e a aprendizagem estruturada.

Tendo como princípios orientadores as perguntas de pesquisa elencadas, o nosso problema de pesquisa foi também uma pergunta, que engloba as nossas indagações anteriores: a organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas UNEB – EAD facilita a interação, colaboração e autonomia?

Na tentativa de responder às perguntas de pesquisa e ao nosso problema, estabelecemos como objetivo geral de nossa investigação, analisar o AVA da Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas EAD/UNEB para verificar se ele facilita interação, colaboração e autonomia. Como já explicitamos em outro momento de nossa pesquisa, não fez parte do trabalho, questões de cunho metodológico. Tendo como base os princípios da aprendizagem conectada e da organização das ecologias da aprendizagem e do conhecimento estabelecidos pelo Conectivismo, nossos propósitos se encerram nos objetivos de pesquisa.

A partir de tais objetivos, estabelecemos categorias de análise para tentar contemplá-los. Com o intuito de que nossas considerações finais fossem atinentes aos propósitos de pesquisa, as apresentaremos de acordo com as categorias de análise e objetivos. No que se refere à organização das atividades, quisemos saber se elas permitem a negociação, as trocas interativas, ademais do debate e do diálogo necessários para a formação de redes conexão e colaboração.

Ao analisa-las, conforme exposto na seção *análise de dados*, percebemos que o caráter individual prevaleceu sobre o coletivo nas atividades *online* e inclusive em muitas presenciais, o que nos levou a crer, como já reiteramos algumas vezes, que a concepção que vigorou, foi a aprendizagem como atividade interna e individual. Tal perspectiva pareceu-nos incongruente com as novas formas de aprender e de organizar o conhecimento, isto porque, em ambientes caóticos e auto organizados, dentre outros atributos, como os AVAs, o conhecimento circula e a aprendizagem acontece por meio

de redes de conexão. A falta de sensibilidade organizativa a este respeito promoveu a mera transposição das atividades e modos de conceber a aprendizagem do ensino presencial para o a distância. Atitude que consideramos perigosa, uma vez que compromete o desenvolvimento proveitoso do processo formativo em EAD.

Entendemos ainda, que a abundância de atividades nas quais os Alunos deveriam estudar os conteúdos do módulo para responder atividades estruturais disponíveis neste material, é um formato que não promove aprendizagem em ambientes altamente conectados. Esta configuração de atividade sugere que o aluno aprenda sozinho porque é autônomo, contudo, tal asseveração não se confirma, pois autonomia em EAD só tem o potencial de ser desenvolvida quando o Aluno tem possibilidade de interagir, formando redes de conexão entre companheiros, informações e pessoas com mais maturidade de leitura. A partir desses princípios, ele terá desenvolvido habilidades que lhe permitam escolher o que precisa aprender para resolver suas demandas de aprendizagem. Este tipo de atividade, como já foi sugerido, poderia ser desenvolvida por meio da ferramenta Glossário e posteriormente discussão por temáticas em Fórum específico.

As atividades nas quais se sugeria estudo do módulo, resolução de atividades estruturais neste material e produção textual, como já foi veementemente reiterado, também não serviram aos propósitos de interação, colaboração e autonomia. Isto porque foram previstas para que os Alunos as desenvolvessem sozinhos e posteriormente o *Tutor Online* as corrigisse. Ademais, como já sugerimos anteriormente, a ferramenta de texto colaborativo *wiki*, contemplaria aos propósitos da atividade e faria com que o Aluno tivesse uma visão holística do texto, já que teriam a necessidade de se adaptarem, auto organizarem e negociarem sentidos porque teriam a visão do todo.

As atividades nas quais houve a proposição de colaboração com temática trabalhada na disciplina por meio do Fórum, assim como exposição de dúvidas a respeito de tais temáticas, subutilizou o potencial que essa ferramenta encerra. Em Fórum de discussões a contribuição seguinte dialoga com a anterior, e isto não aconteceu, ademais do baixíssimo índice de *feedbacks* às dúvidas. Consideramos que estas tenham sido atividades inócuas, uma vez que não atingiram os objetivos propostos e quiçá a aprendizagem dos alunos.

Das disciplinas analisadas, vimos na produção de um blog (em Língua Espanhola Básico I) a única tentativa de promoção de redes de conexão necessárias à interação, colaboração e autonomia. As demais atividades ou foram individuais *online* (compreensão oral para produção textual, produção de um vídeo com base na temática de outros vídeos) e presenciais, nas quais os alunos estudavam a temática do módulo e desenvolviam atividades, ou viam vídeos com o intuito de respondê-las. Quando coletivas, estiveram presentes maioritariamente nas atividades presenciais.

Nos chama atenção ainda, o próprio desenho do ambiente para a disposição das atividades e sua disponibilização. Tendo em conta o alto índice de atividades postadas fora do local adequado, assim como os reiterados pedidos de abertura dos links em que elas deveriam ser enviadas, nos faz inferir que tanto a disposição não é de fácil identificação pelos alunos, o que exigiria a reflexão sobre outro formato, quanto a sala virtual parece não estar completamente montada, ou pelo menos em pleno funcionamento no momento em que se inicia a disciplina.

Para finalizar a discussão sobre a organização das atividades e a observação de suas propostas com o intuito de verificar se permitem negociação, trocas interativas, ademais do debate e do diálogo necessários para a formação de redes conexão e colaboração, a nossa percepção é de que elas tiveram maioritariamente o caráter individual, tanto pelo tipo de atividade proposta, quanto pela ferramenta utilizada. Por isso, desde nossa observação, entendemos que elas não permitiram as trocas interativas, tampouco a formação das redes de conexão e colaboração necessárias à autonomia.

No que se refere à organização do espaço para diálogo, quisemos saber há locais específicos destinados à expressão de opinião, comunicação de informações /conhecimentos novos, assim como espaço para o Professor Formador, Alunos e Tutores, e se eles promovem debate e do diálogo necessários para a formação de redes conexão, colaboração e autonomia.

Para contemplar esta categoria, analisamos os Fóruns Aberto, de Tutores e de Atividades (na disciplina Língua Espanhola Avançado III). Entendemos que a finalidade desses espaços encerra no estabelecimento de comunicação, e para que a comunicação e o entendimento se efetivem, o *feedback* é condição *sine qua non* para que ela aconteça.

A partir de nossa análise o que registramos foi um índice baixíssimo de *feedbacks* em todos os Fóruns. Esta constatação fez inferir que não há uma percepção exata de sua função nos AVAs, ademais de uma indiferença, senão irrelevância das demandas dos alunos, tanto pelos Professores Formadores quanto pelos Tutores. O que nos faz inferir que ainda se fomenta a EAD sob o viés hierarquizado, estratificado e cartesiano da educação presencial, muito embora, o que funcione na EAD é o formato holístico, dadas as suas especificidades.

Ainda sobre a suposta indiferença às demandas dos alunos, observamos que das sistemáticas solicitações nos Fóruns Abertos, poucas delas foram tematizadas nos Fóruns de Tutores, como pode ser observado na seção em que analisamos os dados. Ademais, neste mesmo espaço, também percebemos um baixo índice de *feedback*, entre Professores Formadores e demais partícipes, o que nos leva a crer que falta uma consciência da dimensão do que seja o trabalho na EAD e suas peculiaridades.

De todo modo, acreditamos que a quantidade de Fóruns fixos/espaço para diálogo que existem no AVA não contemplem todas as necessidades dos alunos. Talvez Fóruns por atividade, ademais de criação de um espaço específico para o Aluno, outro para o Professor Formador comunicar-se com eles e para o Tutor Online por Polo, direcionasse melhor as demandas e a comunicação fluísse mais tranquilamente. No Fórum Aberto, todos os alunos de todos os oito Polos apresentam suas demandas, que muitas vezes são bem específicas (recorreção de atividade, contestação de nota, dúvida específica por atividade/tema trabalhado) e dirigidas a seus Tutores. Ao final se transformam em um emaranhado de informações, acreditamos que tal situação possa dificultar a identificação delas.

Para finalizar nossas considerações sobre organização do espaço para diálogo, com o intuito de saber há espaços específicos destinados à expressão de opinião, comunicação de informações /conhecimentos novos, assim como espaço para o Professor Formador, Alunos e Tutores, e se eles promovem debate e do diálogo necessários para a formação de redes conexão e colaboração, nossa percepção é a de que, como acabamos de informar, faltam espaços para que todos comuniquem e se comuniquem fazendo fluir a informação. Ademais, nos espaços existentes não houve plenamente as condições necessárias à formação de redes de conexão, pelo baixo índice de *feedback*.

No que se refere à organização do espaço para o conhecimento arquivado e aprendizagem estruturada, quisemos saber se há espaço para a busca de conhecimento arquivado e para a aprendizagem de forma estruturada.

Para contemplar esta categoria, analisamos a Biblioteca e a Videoteca disponíveis no AVA das disciplinas, com o intuito de verificar os materiais disponíveis, sua relação com as atividades propostas, grau de dificuldade para encontrá-los e se existe indicação de locais para encontrar mais materiais. Inicialmente, percebemos que não há espaço destinado à aprendizagem de forma estruturada; na Biblioteca encontram-se além do Módulo da disciplina ou uma gramática na disciplina Língua Espanhola Avançado III, apenas indicações de sites pontuais que dão conta de resolução de demandas de conteúdos trabalhados muito especificamente (site para conjugação verbal, resolução de exercícios estruturais, site que tematiza o mundo hispânico e dicionários *on line*). Na Videoteca, estão disponíveis apenas vídeos ou arquivos de áudio necessários às atividades propostas.

Os materiais disponíveis tanto na Biblioteca quanto na Videoteca têm relação direta com as atividades propostas e inclusive os alunos dependerão deles para a realização das atividades, como já foi exposto. Todos eles são de fácil acesso e os arquivos multimídia disponíveis estavam funcionando plenamente. Não encontramos indicativo algum nesse espaço, e em nenhum outro do AVA, que dispusesse sobre onde os alunos poderiam encontrar mais materiais, o que Siemens (2006) chama “orientações de como encontrar mais conhecimento”

De acordo com o autor, as ecologias de aprendizagem e conhecimento, devem ser suficientemente vivas a ponto de orientarem os partícipes na busca de conhecimento necessário, é o *saber onde*, a que ele se refere como uma das habilidades chave para aprender em ambientes caóticos.

Para finalizar a discussão nossa percepção é a de que o AVA deveria estar organizado de modo a prevê um espaço para a aprendizagem estruturada, que poderiam ser vídeo-aulas, vídeos explicativos sobre as temáticas, materiais de leitura e compreensão e produção oral variados, que contemplassem cada tema desenvolvido na disciplina, todos em um espaço só, para que os alunos soubessem onde se dirigirem para dar cabo às suas demandas de aprendizagem. Ademais, nos parece importante que exista um espaço coletivo para o armazenamento e recuperação de

informações/conhecimentos relevantes. Neste local, tanto alunos quanto Professores Formadores e Tutores poderiam contribuir, situação que já acontece no Fórum aberto, como podemos observar algumas contribuições com sites ou informações que podem ser úteis, entretanto as informações são dispersas.

Respondendo às nossas perguntas de pesquisa iniciais, entendemos que o AVA deva estar organizado em um formato holístico, reticular, com ferramentas que dialoguem com as propostas das atividades e que estejam pensadas do ponto de vista da sua usabilidade. Ademais as atividades devem possibilitar a de formação de redes de conexão como condição para sua realização. Parafraseando Siemens (2006), a adoção de um enfoque ecológico na organização das ecologias da aprendizagem e do conhecimento, deve ser feito sob a prerrogativa de serem “holísticos, adaptativos, enlaçados (com hábitos, atividades, processos e ferramentas já existentes), centrado no resultado, capaz de garantir que a ecologia, desordenada e caótica, alcance os objetivos propostos”.

No que se refere aos espaços para conhecimento arquivado e aprendizagem estruturada, entendemos que devam estar dispostos tendo em vista a simplicidade organizativa, ademais de oferecerem aos aprendizes uma multiplicidade de condições de acesso ao conhecimento, numa perspectiva multidimensional. Ademais, reiteramos a necessidade de espaços no sentido *lato* da palavra, nos quais os aprendizes saibam a funcionalidade que encerra o lugar e o que procurar neles.

Como já dissemos em outros momentos, nosso trabalho não vislumbrou uma análise metodológica, tampouco fez parte dos nossos objetivos verificar se a organização do AVA promoveu interação, colaboração e autonomia. Por isso, nossa proposta centra-se em observar se ele ofereceu por meio de sua organização, tais possibilidades. Encontramos esta lacuna no nosso trabalho, uma que não temos como saber se a organização do AVA promoveu interação, colaboração e autonomia, para tal, seria necessário que consultássemos os alunos, cernes deste processo.

Inicialmente, nossa pesquisa tinha o intuito de saber em que medida o modelo pedagógico do Curso promovia interação, colaboração e autonomia. No entanto, por não termos conseguido autorização do Conselho de Ética em tempo hábil e consequentemente, não poderemos consultar os alunos quanto às nossas demandas de pesquisa, declinamos da decisão de avaliar o modelo pedagógico do Curso para

observar se promove tais possibilidades, e optamos por analisar a organização do AVA, para observar se ele oferece tais possibilidades. Destarte, nossa pesquisa deixou de ser Qualitativa de cunho entográfico (Entografia Virtual) e passou a ser Qualitativa de cunho Documental.

Dadas as nossas limitações, sugerimos que para futuros estudos seja observado o modelo pedagógico do Curso como um todo, envolvendo seu Projeto Político Pedagógico, os alunos e a organização do AVA. O Projeto do Curso poderá apontar as concepções de EAD, de formato e organização de Curso, assim como perspectivas do que considera como essenciais para que se promova a interação, colaboração e autonomia na aprendizagem, que certamente são as que são levadas em conta na organização do seu Ambiente Virtual de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. 2º Capítulo do livro: Educação a Distância o Estado da Arte. LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs). São Paulo: Pearson Education, 2009.
- ANDERSON, Terry e DRON, Jon. Três gerações de pedagogia de educação a distância. EAD em foco: revista brasileira de educação a distância, nº 02. Rio de Janeiro: 2012.
- ARANHA, M. L. A. História da educação. São Paulo: Moderna: 1996.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H.; Psicologia Educacional. 2 ed. Trad. Eva Nick et. al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AZEVEDO, S. C. e QUELHAS, O. L.G. Uma visão panorâmica da educação a distância no Brasil. Tecnologia Educacional – v. 31, p.13-24, Set – 2004.
- BARRETO, L. Educação a distância, perspectiva histórica. Estudos, Brasília; v. 17, n. 26, p. 15-22, Nov. 1999.
- BERTALANFFY, Ludwig Von, Teoria geral dos sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações, 7ª edição. Editora Vozes: Petrópolis, 2008.
- BRASIL. Lei Diretrizes e Bases da Educação, nº. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf> Acesso em: 10/01/2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Lei nº 5.622 de 19 de fevereiro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf> Acesso em: 10/01/2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de Lei nº 4592 de 02 de março de 2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=207855> Acesso em: 15/05/2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto de Lei nº 2494 de 02 de fevereiro de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf> Acesso em: 13/05/2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto de Lei nº 5800 de 08 de junho de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm Acesso em: 09/05/2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 301 de 07 de abril de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf> Acesso em: 14/05/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 010172 de 09 de janeiro de 2010. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em: 14/05/2016

BRASIL. Ministério da Educação. Referências de qualidade para a educação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead> > Acesso em: 15/05/2016.

BROWN, J. S., Growing Up Digital: How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn. United States Distance Learning Association, 2002. Disponível em: http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html Acesso em: 05/10/2015

CASTANEDA, M.; FIGUEROA, M. Contexto de Enseñanza: Interacción y Cooperatividad en el Aprendizaje. Tecnología e Comunicación Educativa, p .59-65, jun. 94.

CORTELAZZO, I.B.C. Docência em ambientes de aprendizagem online. Salvador: EDUFBA, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Paris: Minuit, 1980.

DRISCOLL, M. Psychology of Learning for Instruction. Needham Heights, MA, 2000.

DOWNES, S. An introduction to connective knowledge. Paper presented at the International Conference on Media, knowledge & education—exploring new spaces, relations and dynamics in digital media ecologies. 2007, June. Disponível em: <<http://www.downes.ca/post/33034>>. Acesso em: 12/09/2015

GARRISON, D. R. Computer conferencing: The post-industrial age of distance education. Open Learning, 12(2), p. 3-11, 1997.

FARIA, A.A. SALVADORI, A. A educação a distância e seu desenvolvimento histórico no Brasil. Revista das Faculdades Santa Cruz, v. 8, n. 1, janeiro/junho 2010.

FILHO, Porfírio. A. Educação a distância: uma perspectiva metodológica e didática a partir dos Ambientes virtuais. Educação em Revista. Belo Horizonte , v.27, n.02 . p.41-72 ago.2011.

FRANCO, Claudio de Paiva. Um pouco de complexidade na Linguística Aplicada. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 12, n. 1, 2013 Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_horizontesLA.pdf .Acesso: 12/07/2015.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMEIRO, P.A.D. A organização em Rede. Universidade Lusófona, 2002.

HOLMBERG, B. Theory and practice of distance education. London: Routledge, 1989.

HOLMBERG, B. Educación a distancia: situación y perspectivas. Buenos Aires: Kapeluz, 1995.

IRALA, Esrom Adriano Freitas; TORRES, Patrícia Lupion. O uso do AMANDA como ferramenta de apoio a uma proposta de aprendizagem colaborativa para a língua inglesa. Abril de 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/172-TCD4.htm>. Acesso em: 02/02/2016.

LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva, por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

KNIHS, E. ARAÚJO, C.F. Cooperação e Colaboração em Ambientes Virtuais e Aprendizagem Matemática. Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática – UNICSUL. Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo – SP, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e Ensino Presencial e à distância. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e tempo docente. Campinas: Papirus, 2013.

KLEINER, A. Karen Stephenson's Quantum Theory of Trust. 2002 Disponível em: <http://www.netform.com/html/s+b%20article.pdf>. Acesso em: 07/11/2015.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 18, n. 2, p.141-165, 1997.

———. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 27, n. 4, p.590-619, 2006.

LEMOS, André L. M. Anjos interativos e a reabilitação do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>. Acesso em : 10/11/2015

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2005.

MATTAR, João. Tutoria e interação em educação a distância. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

MATTAR, João. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, Conectivismo e MOOCS. Teccogs n. 7, jan.-jun, 2013.

MORIN, Edgar. O que é Educação a Distância?. CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 1994, páginas 1-3

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOORE, J. F. The second superpower rears its beautiful head, 2003. Disponível em: <http://cyber.law.harvard.edu/people/jmoore/secondsuperpower.html>. Acesso em: 05/10/2015.

MUGNOL, Márcio. Educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2010. Núcleo Minerva/Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade de Évora. Aprendizagem Colaborativa Assistida por Computador: CSCL – Computer Supported Collaborative Learning. In Aprendizagem Colaborativa, Área de Projecto. Atualizada em: mar. 2000. Disponível em < <http://www.minerva.uevora.pt/cscl/>>. Acesso em: 08/03/2016.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. 1 Capítulo do livro: Educação a distância o estado da arte. LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs). São Paulo: Pearson Education, 2009.

PAIVA, Vera Lucia Menezes Oliveira e. NASCIMENTO, Milton do. (Org.) Sistemas adaptativos complexos Língua(gem) e Aprendizagem. Pontes Editores: Campinas, 2011.

PORTO, Elza. (Org.) História e cenários da Educação a distância. Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas, v. 18, n. 2, jul./dez., 2013.

PRETI, Oreste. *Educação a distância: construindo significados*. Brasília: Plano, 2000.

PRIGOGINE, Ilya. As leis do Caos. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

RABELLO, Cíntia. R.L. Extrato de aprendizagem na educação a distância: dificuldades dos discentes de licenciatura em ciências biológicas na modalidade semipresencial. Rio de Janeiro: UFRJ/Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, 2007.

RODRIGUES, Cida Aparecida Carvalho. Configurações das abordagens pedagógicas da educação a distância. Associação Brasileira de Educação a Distância. Vol. 10. 2011.

SANTAROSA, C.; SLOCZINSKI, H. Aprendizagem coletiva em curso mediado pela web. Anais do VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, México, 2004. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/ribie2004/Trabalhos/Comunicacoes%20Breves/breves1112-1121.pdf> .Acesso em: 07/03/.2016.

SANTOS, Catarina de Almeida. As políticas de formação de professores na modalidade a distância no Brasil – uma orientação mundializada. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal de Goiás, 2002, 158 p. Goiânia.

SIEMENS, George. Conectivismo: uma teoria para la era digital. Dec. 2004.

Disponível em: [https://www.academia.edu/2857134/Conectivismo Una teoría de aprendizaje para la era digital](https://www.academia.edu/2857134/Conectivismo_Una_teoría_de_aprendizaje_para_la_era_digital) Acesso em: 03/08/2014.

SIEMENS, George. Conociendo el conocimiento. 2006.

Disponível em: <http://craig.com.ar/biblioteca/Conociendo%20el%20Conocimiento%20-%20George%20Siemens.pdf> Acesso em: 12/08/2014.

SNOWDEN, D. Special people. Cognitive Edge (50), 1997. Disponível em http://www.cognitive-edge.com/2006/09/special_people.php. Acesso em: 04/06/2015.

TAROUCO, L.M.R, OTSUKA, J.C.F., VIT, A. R. Suporte para atividades de grupo. In: Colaboração via redes, Pós-Graduação Informática na Educação/UFRGS, slides 27-32, 2001. Disponível em: <http://penta2.ufrgs.br/edu/colaborede/groupware/index.htm>. Acesso em: 12/04/2016.

TEIXEIRA, E. Reflexões sobre o paradigma holístico e holismo e saúde. Rev. Esc. Enf. USP, v.30, n.2, p. 286-90, ago. 1996. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v30n2/v30n2a08> Acesso em: 04/08/2015.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (Org.). Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida. Conceitos e práticas na educação. Porto Alegre: Sulina, 2009.

VAILL, P. Learning as a way of being: Strategies for survival in a world of permanent white water. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

VYGOSTKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAGNER, Ellen D. In support of a functional definition of interaction. The American Journal of Distance Education, v.8, n.2, p.6-29, 1994.

APÊNDICE

Nota 01 - O sociólogo Stanley Milgram, na década de 60, foi o primeiro a realizar um experimento para observar os graus de separação entre as pessoas. (Barabasi, 2002) e (Watts, 2003). Ele enviou uma determinada quantidade de cartas a vários indivíduos, de forma aleatória, solicitando que as tentassem enviar a um alvo específico (pessoa). Caso não conhecessem o alvo, era-lhes pedidas para enviar as cartas para alguém que acreditassem estar mais perto dessa pessoa. Milgram descobriu que das cartas que chegaram a seu destinatário final, a maioria havia passado apenas por um pequeno número de pessoas. Isso indicaria que as pessoas estariam efetivamente, a poucos graus de separação umas das outras. Esse fato denunciaria que estaríamos, efetivamente, vivendo num “mundo pequeno”. Outra importante contribuição para o problema da estruturação das redes sociais foi dada pelo sociólogo Mark Granovetter (1973). Nos seus estudos, ele descobriu os que chamou de laços fracos (weak ties), eram muito mais importantes, na manutenção da rede social, do que os laços fortes (strong ties), para os quais normalmente os sociólogos davam mais importância. Granovetter mostrou também que pessoas que compartilhavam laços fortes (de amigos próximos, por exemplo) em geral participavam todos no mesmo círculo social. Já aquelas pessoas com quem se tinha um laço mais fraco, ou seja, conhecidos ou amigos distantes, eram importantes porque conectariam vários outros grupos sociais. Sem elas, os vários *clusters* existiriam como ilhas isoladas e não como rede. Ora, dois desconhecidos que têm em comum um amigo têm muito mais probabilidades de se virem a conhecer num determinado período de tempo do que, por exemplo, um agricultor português e um padeiro espanhol. As redes sociais, portanto, não são simplesmente randômicas: Granovetter percebeu que existe nelas algum tipo de ordem. Mas mais inovador do que isso, aquele modelo demonstrou que bastavam poucos *links* entre vários clusters para transformar um mundo pequeno numa grande rede, transformando a própria rede num grande *cluster* (Watts, 1999). O primeiro problema na teoria dos mundos pequenos de Watts foi descoberto e explicado por Barabási (2003: 55-64) pouco tempo após a publicação do seu trabalho. Watts tratava as suas redes sociais como redes aleatórias, ou seja, redes em que as conexões entre os nós (indivíduos) eram estabelecidas de modo aleatório. Entretanto, Barabási demonstrou que as redes não eram formadas assim. Ou seja, que as redes tinham uma ordem na dinâmica de estruturação [...]. Dependia do grau de notoriedade ou popularidade que cada nó possuía. Esse padrão de estruturação, foi chamada por Barabási de “*rich get richer*” (Barabási, 2002:79) – os ricos ficam mais ricos. Ou seja, quanto mais conexões um nó possui, maiores as probabilidades de ele ter mais novas conexões. Ele chamou essa característica de *preferential attachment* (Barabási, 2002:86) ou conexão preferencial: um novo nó tende a se conectar com um nó pré-existente, mas com mais conexões. De acordo com esse modelo, as redes não são constituídas de nós igualitários, ou seja, com a possibilidade de ter, mais ou menos, o mesmo número de ligações. Ao contrário, tais redes possuem nós que são altamente

conectados (hubs ou conectores) e uma grande maioria de nós com poucas conexões. Os hubs são os “ricos”, que tendem a receber sempre mais conexões. As redes com essas características foram denominadas por ele “sem escalas” (scale free). De resto, é precisamente isso que acontece na Internet. Existem poucos sites (nós) com muitas ligações mas existem inúmeros outros que têm poucas ligações (acessos)”. GRAMEIRO (2002, p. 03-05)

ANEXOS

DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA BÁSICO I

Participantes

Participantes

Atividades

- Chats
- Diários
- Fóruns
- Glossários
- Recursos
- Tarefas

Administração

- Notas
- Perfil

Categorias de Cursos

- ENADE
- Administração PILOTO
- Miscellaneous
- Licenciatura em Letras -

Língua Portuguesa e Literaturas

- Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Literaturas
- Licenciatura em Letras - Língua Espanhola e Literaturas
- Licenciatura em Ciências da Computação
- Curso de Formação
- PRAES

Programação

LÍNGUA ESPANHOLA BÁSICO I



Estimados estudiantes,

En este semestre vamos a conocer el complejo y diversificado mundo hispánico. Reconocer los elementos que forman parte de su cultura, sus idiosincrasias y distintos modos de vivir será el escenario para el aprendizaje de la lengua de Cervantes. Comprender la lengua asociada a su cultura es reconocer nuestra propia cultura y respetar a los demás.

¡Anímese y disfrute del placentero mundo hispánico!

A Disciplina

En la asignatura Lengua Española - Básico I, de entre otras competencias, debemos ser capaces de emplear estructuras simples de la lengua española en base a la perspectiva funcional; identificar cuestiones significativas en el uso normativo de la lengua; identificar sonidos específicos y reproducirlos, además de desarrollar diálogos significativos en el idioma en estudio. Para esto, no cabe duda de que la participación activa del alumno es el punto clave para el éxito en el aprendizaje. La contribución en los foros, el desarrollo de las actividades propuestas, así como la práctica oral y auditiva en las clases y fuera de ellas permitirán al alumno un mayor acercamiento de la lengua meta y posiblemente aprenderán de forma significativa.

No se olviden que son ustedes los principales sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje, por eso, la responsabilidad y disciplina son fundamentales a lo largo de la asignatura.

Fuerte abrazo

Plano de curso

Cronograma

Quadro de Avisos

[Fórum de notícias](#)

Espaço de Interação

[Fórum Aberto](#)

[Sala de Bate-papo Aberto](#)

Videoteca

BLOCO I

VIDEO 01 – Primeira classe de Español - http://www.videotele.com/IA1_Primeira_classe.html

Calendário

maio 2016

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Seleção de Eventos

Global Curso
 Grupo Usuário

Últimas Notícias

27 Nov, 10:29
Vanessa Chevas de Azevedo LETE-06 TD
Chat com os alunos do PDI de Pirênia mais...

22 Nov, 09:07
Eliana de Jesus Alcântara LETE-03 TD
Chat PDI de Hira de Santana G-3 mais...

16 Nov, 13:55
Emanuelle de Silva Evangelista LETE-05 TD
Novo chat g5 mais...

15 Nov, 14:17
Karoline de Conceição Santos PF ALTERAÇÃO DE PRAZO DAS ATIVIDADES DO BLOCO I mais...

7 Nov, 09:04
Dayane Trindade dos Santos LETE-01 TD
Grupo G1 - Dias D'Ávila mais...
[Tópicos antigos...](#)

Não há nenhum evento próximo

[Calendário...](#)
[Novos eventos...](#)

Usuários Online

(últimos 5 minutos)

Franca Mendes dos Santos PF

VIDEO 02 – Pronunciación - http://www.videoele.com/A1_Pronunciacion_personajes.html

VIDEO 03 – Números y letras - http://www.videoele.com/A1_Numeros_y_letras.html

VIDEO 04 – Los artículos indefinidos y definidos - http://www.videoele.com/A1_los-articulos.html

VIDEO 05 – ¿Qué, dónde, cómo? - http://www.videoele.com/A1_que_donde_como.html

VIDEO 06 – Los demostrativos - http://www.videoele.com/A1_Los_demostrativos.html

VIDEO 07 – Colores - http://www.videoele.com/A1_Colores.html

VIDEO 08 – Países y nacionalidades - http://www.videoele.com/A1_Paises-y-nacionalidades.html

VIDEO 09 – Comunidades Autónomas http://www.videoele.com/A1_Comunidades_autonomas.html

BLOCO II

VIDEO 09 – Días y meses - http://www.videoele.com/A1_Dias_y_meses.html

VIDEO 10 - ¿Qué hora es? - http://www.videoele.com/A1_Que_hora_es.html

VIDEO 11 – El cuerpo - http://www.videoele.com/A1_El_cuerpo.html

VIDEO 12 – ¿Cómo son los gigantes? - http://www.videoele.com/A1_Como_son_los_gigantes.html

VIDEO 13 – La familia del Rey - http://www.videoele.com/A1_La_familia.html

VIDEO 14 – Números ordinales - http://www.videoele.com/A1_Numeros_ordinales.html

BLOCO III

VIDEO 15 – Mi casa - http://www.videoele.com/A1_Mi_casa.html

VIDEO 16 – Las cosas que me gustan - http://www.videoele.com/A1_Las_cosas_que_me_gustan.html

VIDEO 17 – Hacer deporte - http://www.videoele.com/A1_Hacer_deporte.html

VIDEO 18 – Voy al instituto - http://www.videoele.com/A1_Voy_al_instituto.html



Biblioteca

Módulo Básico - LEBI

Bloco 1

1

En este bloque estudiaremos acerca de las estructuras más sencillas de la lengua española partiendo del alfabeto (grafía y sonido) asociado a otros componentes lingüísticos, funcionales y léxicos, además de contenidos socioculturales que envuelven, de entre otros temas, personas y personalidades de la cultura hispánica. Para una mejor comprensión de los contenidos, utilizaremos vídeos específicos disponibilizados en el AVA y vamos a elaborar un banco de datos léxico con el objetivo de reconocer un mayor número de vocablos posible en la lengua en estudio.

GLOSARIO - PALABRAS EN ESPAÑOL - DISPONIBLE HASTA 20/11

LETRAS Y SONIDOS DEL ESPAÑOL - DISPONIBLE HASTA 20/11

NACIONALIDADES Y COLORES - DISPONIBLE HASTA 20/11

FORO BLOG TEMÁTICO

Bloco 2

2

En este bloque presentaremos los miembros que componen la familia teniendo como contexto la familia real hispánica. Además, haremos actividades impresas y participaciones en las actividades que envuelven los contenidos gramaticales y socioculturales relacionados a la temática central.

DIARIO - MI FAMILIA Y YO

Bloco 3

3

En este bloque los alumnos tendrán que desarrollar dos actividades principales: la presentación del blog temático desarrollado desde el inicio de la asignatura, y teniendo en cuenta los contenidos léxicos y lingüísticos estudiados en este periodo, producirán una composición desarrollando la habilidad escrita.

DIARIO - MI CASA

LÍNGUA ESPANHOLA INTERMEDIÁRIO II

Participantes

Participantes

Atividades

Chats
Fóruns
Recursos
Tarefas

Administração

Notas
Perfil

Meus cursos

Contato com a Coordenação/Informação Importantes de Finalização de Curso
Letras Espanhol - Análise Literária - Recolerta
Letras Espanhol - Análise Literária - Último Semestre
Letras Espanhol - Análise Literária - Último Semestre
Letras Espanhol - Aspectos Históricos e Culturais de África e de...
Letras Espanhol - Aspectos Históricos e Culturais de África e de Diáspora - Recolerta
Letras Espanhol - Aspectos Históricos e Culturais em LE- Quinto Semestre
Letras Espanhol - Capacitação de Professores
Letras Espanhol - Compreensão e Produção Oral
Letras Espanhol - Compreensão e Produção Oral
Letras Espanhol - Educação e Novas Tecnologias
Letras Espanhol - Ensino de Língua Espanhola Para Fins Específicos
Letras Espanhol - Espanhol para fins Específicos - Recolerta
Letras Espanhol - Estágio Supervisionado III - Recolerta
Letras Espanhol - Estágio Supervisionado III - Último Semestre
Letras Espanhol - Estágio Supervisionado III - Último Semestre
Letras Espanhol - Estágio Supervisionado II - Sexto Semestre
Letras Espanhol - Estágio Supervisionado II - Sexto Semestre
Letras Espanhol - Estágio Supervisionado I - Quinto Semestre
Letras Espanhol - Estágio

Programação

INTERMEDIÁRIO II



Fonte: http://www.dd-ufes.espanol.com/wp-content/uploads/2010/10/se_habla_espanol-640x250.jpg

Estimados alumnos,
Que todos sean bienvenidos.
Sabemos que el conocimiento es la puerta para la superación y el desarrollo en este mundo contemporáneo. En esta disciplina podremos seguir desarrollando las cuatro destrezas fundamentales para el aprendizaje de una lengua extranjera: la expresión escrita, la comprensión auditiva, la expresión oral y la comprensión lectora como también contenidos gramaticales ya trabajados u otros que serán vistos por primera vez. Espero que todos puedan desenvolver sus habilidades y estén abiertos para hacer lo mejor posible en esta disciplina.

A Disciplina

En la asignatura Intermedio II vamos a ver estructuras gramaticales más avanzadas en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Los textos traen temáticas nuevas y un vocabulario más complejo y rebuscado. Se busca una expresión del alumnado más madura y un uso de sus habilidades lingüísticas más contextualizada dentro de cada temática específica.

Para lograr el mejor conocimiento posible es fundamental la participación de los alumnos. Esta es una disciplina que se necesita muchísimo la lectura. Entonces es imprescindible que los alumnos sigan las recomendaciones de estudio.

Plano de Curso
CRONOGRAMA

Informações gerais

Fórum de notícias

Espaço interativo

Fórum Aberto
Sala de Bate-papo Aberto

Biblioteca

Módulo de Intermediário II
VIDEO CLASE DE PRESENTACIÓN
VIDEO CLASE 1- PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO
VIDEO CLASE 2- PRONOMBRE COMPLEMENTO
Sugerencia para entender *leísmo, leísmo y loísmo-1*
Sugerencia para entender *leísmo, leísmo y loísmo-2*
Sugerencia para entender *leísmo, leísmo y loísmo-3*
Para entender heterosemánticos 1
Heterosemánticos 2
Heterosemánticos 3
Diccionario on line de heterosemánticos português-español
Diccionario heterosemánticos español-portugués (en contextos)
Ayudando a entender el presente de subjuntivo 1

Calendário

maio 2016

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Seleção de Eventos

Global Curso
Grupo Usuário

Últimas Notícias

5 Jun, 13:52
Ana Carolina Araujo Nascimento
DD-LETE TP
Centro de Recursos Didáticos de Español mais...

27 Mai, 00:18
José Veiga Viral Júnior PF
SOBRE A PROVA ESCRITA mais...

2 Mai, 21:12
Emanuelle de Silva Evangelista
LETE-05 TD
aviso mais...

Emanuelle de Silva Evangelista
LETE-05 TD
Chat para sanar dúvidas mais...

19 Abr, 07:27
Carla Severiano de Carvalho LETE - PF
ATIVIDADE ON LINE II - Foro de dúvidas mais...

Tópicos artigos ...

Próximos Eventos

Não há nenhum evento próximo

Calendário...
Novo evento...

Usuários Online

(últimos 5 minutos)
Thais Alves Brandão CC - LETE

- Supervisionado IV - 8º Semestre
 - Letras Espanhol - Estágio
- Supervisionado IV - Oitavo Semestre
 - Letras Espanhol - Estudo Comparativo da literatura de LE e LM - Sexto Semestre
 - Letras Espanhol - Estudos
- Comparativos da Literatura de LE e LM - Sexto Semestre
 - Letras Espanhol - Estudos
- Comparativos Linguísticos - Quinto Semestre
 - Letras Espanhol - Estudos
- Contemporâneos da Literatura de LE II - Quinto Semestre
 - Letras Espanhol - Estudos
- Contemporâneos da literatura em LE I - 4º Semestre
 - Letras Espanhol - Estudos
- Contemporâneos da literatura em LE I - Quarto Semestre
 - Letras Espanhol - Estudos da
- Morfossintaxe de LE
 - Letras Espanhol - Estudos da
- Morfossintaxe de LE - Quarto Semestre
 - Letras Espanhol - Estudos da
- Morfossint. de LE - 4º Semestre
 - Letras Espanhol - Estudos Filosóficos
 - Letras Espanhol - Estudos Fonéticos e Fonológicos
 - Letras Espanhol - Estudos Linguísticos
 - Letras Espanhol - Estudos Linguísticos - Segundo Semestre
 - Letras Espanhol - Estudos Sócio - Antropológicos
 - Letras Espanhol - Estudos Socio-antropológicos no Ensino de LE
 - Letras Espanhol - História e Cultura Afro - Brasileira e Indígena - 8º Semestre
 - Letras Espanhol - História e Cultura Afro - Brasileira e Indígena - Oitavo Semestre
 - Letras Espanhol - Leitura e Produção Textual - 4º Semestre
 - Letras Espanhol - Leitura e Produção Textual - Quarto Semestre
 - Letras Espanhol -

- Ayudando a entender el presente de subjuntivo 2
- Ayudando a entender el presente de subjuntivo 3

Videoteca

- Bloque I**
- Michael Jackson- Substituído en español
 - Gloria Estefan- Razón y fe?
 - Cambio climático 1
 - Cambio climático 2
 - Cambio climático 3
 - Cambio climático 4
 - Cambio climático 5
 - Cambio climático 6
- Bloque II**
- Cristina Aguilera- Imperativo.
- Bloque III**
- Publicidad 1
 - Publicidad 2
 - Alejandro Sánz- Para trabajar apócope
 - Cortometraje 1
 - Cortometraje 2
 - Cortometraje 3
 - Problema 1
 - Problema 2
 - Problema 3

1

Bloco 01

En el BLOQUE I, buscaremos trabajar cuestiones relativas al medio ambiente y como expresar ideas relativas a esos asuntos. Veremos el uso del pluscuamperfecto y como utilizarlo en situaciones del cotidiano. Estudiaremos el fenómeno de loísmo, laísmo y leísmo y su complejidad de uso. Podremos desarrollar pensamientos, ideas y discutir diferencias de pensamientos. Será visto también el asunto relativo a los heterosemánticos, su significado y usos en español y portugués, también veremos los diferentes empleos del presente de subjuntivo como también identificaremos vocabulario nuevo y haremos ejercicios que nos ayuden a desarrollar las cuatro destrezas.



Atividades que serão executadas ▼



Fóruns

- Presunta Abuelita- Heterosemánticos
- Construir una historia- Quino
- Atividades da semana On line de 10/04 a 17/04 Tarefa
- ATIVIDADE PRESENCIAL DO DIA 17/04
- Atividades da semana On line de 17/04 a 24/04 Tarefa
- ATIVIDADE PRESENCIAL DIA 24-04

2

Bloco 02

Semestre
 Letras Espanhol -
 Língua Estrangeira
 Letras Espanhol -
 Língua Estrangeira
 Avançada III - 8º
 Semestre
 Letras Espanhol -
 Língua Estrangeira
 Avançada III - Oitavo
 Semestre

 Letras Espanhol -
 Língua Estrangeira
 Avançada II -Sétimo
 Semestre
 Letras Espanhol -
 Língua Estrangeira
 Avançada I - Sexto
 Semestre
 Letras Espanhol -
 Língua Estrangeira
 Avançada I - Sexto

Semestre
 Letras Espanhol -
 Língua Estrangeira
 Avançado II - Sétimo
 Semestre
 Letras Espanhol -
 Língua Estrangeira -
 Básico I
 Letras Espanhol -
 Língua Estrangeira
 Básico II
 Letras Espanhol -
 Língua Estrangeira -
 Intermediário I
 Letras Espanhol -
 Língua Estrangeira
 Intermediário II
 Letras Espanhol -
 Língua Estrangeira
 Intermediário II - 4º
 Semestre
 Letras Espanhol -
 Língua Estrangeira -
 Intermediário III - Quinto
 Semestre
 Letras Espanhol -
 Língua Estrangeira
 Intermediário II - Quarto
 Semestre
 Letras Espanhol -
 Linguística Aplicada
 ao Ensino de LE - Sexto
 Semestre
 Letras Espanhol -
 Linguística Aplicada
 ao Ensino de LE- Sexto
 Semestre

En el BLOQUE II, trataremos de ver principalmente el uso del imperativo en situaciones reales y su importancia en el lenguaje escrito y hablado. Buscaremos trabajar el acto de expresar cuestiones relativas a la salud, para eso utilizaremos como apoyo el uso del condicional y también podremos aprender a cómo contraponer y rebatir discursos. Todo eso desarrollando siempre las cuatro destrezas lingüísticas.



Atividades que serão executadas ▼



Fóruns

 ATIVIDADE ON LINE (24-04 A 30-04)

 Cristina Aguilera-Letra

 ATIVIDADE ON LINE 01-05 A 08-05



Bloco 03

El último bloque tiene como objetivo desarrollar un lenguaje más persuasivo que ayude al alumno a expresar ideas, pensamientos o rebatir opiniones. Para intentar hacer que sea más real posible serán sugeridas presentaciones teatrales y debates en clase. Intentaremos trabajar principalmente la expresión oral del alumnado. La metodología utilizada será a través de conversas, chateo, posteos, reflexiones, presentaciones orales, prueba formal. Como actividades vamos a proponer la participación activa en las conversas, la presentación de los seminarios, y una prueba.



Atividades que serão executadas ▼



Fóruns

 Tira 1

 Tira 2

 Tira 3

 PRESENCIAL 08-05

 ATIVIDADE ON LINE 08-05 A 15-05

 ACTIVIDAD PRESENCIAL 15-05

 ACTIVIDAD ON LINE 15/05 A 22/05

 PRESENCIAL 22-05

 atividade on line de 22 a 29-05

 Evaluación escrita

LÍNGUA ESPANHOLA AVANÇADO III

Participantes ▾
Participantes

Atividades ▾
Chats
Fóruns
Recursos
Tarefas

Administração ▾
Notas
Perfil

Categorias de Cursos ▾
ENADE
Administração PILOTO
Miscellaneous
Licenciatura em Letras - Língua
Literaturas
Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Literaturas
Licenciatura em Letras - Língua Espanhola e Literaturas
Licenciatura em Ciências da Computação
Curso de Formação PRAES
Todos os cursos ...

Programação

LENGUA ESPAÑOLA AVANZADO III



Estimad@s estudiantes,

¡ BIENVENID@S!

La asignatura "Língua Espanhola Avançado III" busca fijar estructuras que ya han sido trabajadas a lo largo del curso.

A través de ella se trabajará cuestiones relativas a la observación de todas las destrezas: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y lectora. Algunas cuestiones gramaticales puntuales también serán vistas y siempre se buscará utilizarlas dentro del contexto del cotidiano.

Saludos cordiales,

 **A Disciplina**

 **CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES ACTUALIZADO TRAS LA HUELGA DOCENTE**

 **Informações gerais**

 Fórum de notícias

 **Espaço interativo**

 Fórum Aberto
 Fórum de dúvidas
 Sala de Bate-papo Aberto

 **Biblioteca**

 GRAMÁTICA DE USO Y PRÁCTICA DEL ESPAÑOL
 DICCIONARIO WORD REFERENCE
 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA
 CONJUGADOR DE VERBOS EN ESPAÑOL
 REFRANERO ESPAÑOL
 VOCABULARIO FUNDAMENTAL DEL ESPAÑOL
 LAS 500 DUDAS MÁS FRECUENTES DEL ESPAÑOL

 **Bloco 01**

Calendário ▾
maio 2016

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Seleção de Eventos

Global Curso
 Grupo Usuário

Últimas Notícias ▾
(Nenhuma notícia publicada)

Próximos Eventos ▾
Não há nenhum evento próximo

Calendário...
Novo evento...

Usuários Online ▾
(últimos 5 minutos)
 Francine Mendes dos Santos PF

TEMA: BUSCANDO CALIDAD DE VIDA



- Repaso de contenidos gramaticales:

Los artículos
 El sustantivo (género, número y los heterogenericos)
 El adjetivo (género, número y grado)
 Los posesivos
 Los indefinidos
 Los pronombres
 Reglas de acentuación de palabras.



Bloco 02



TEMA: CUIDANDO LA SALUD



- Repaso de contenidos gramaticales:

Los interrogativos

Los exclamativos

Los relativos

El presente de indicativo X subjuntivo

Oraciones subordinadas

Oraciones impersonales

 FORO III

 LISTA DE EJERCICIOS DE FIJACIÓN I

 ENVÍO DE LA LISTA DE EJERCICIOS DE FIJACIÓN I

 FORO IV



Bloco 03

TEMA: TENIENDO BUENA CABEZA



- Repaso de contenidos gramaticales:

El modo IMPERATIVO: forma y usos (verbos regulares e irregulares en oraciones afirmativas y negativas)

Contraste de verbos en PRETÉRITO DE INDICATIVO.



Actividades que serán ejecutadas ↓

El modo IMPERATIVO: forma y usos (verbos regulares e irregulares en oraciones afirmativas y negativas)

Contraste de verbos en PRETÉRITO DE INDICATIVO.



Actividades que serán ejecutadas ↓

FORO V

VIDEO: CÓMO MEJORAR LA MEMORIA

INSTRUCCIONES PARA LA GRABACIÓN DEL VIDEO

ENVÍO DEL VIDEO "MI MEMORIA"

LISTA DE EJERCICIOS DE FIJACIÓN II

ENVÍO DE LA LISTA DE EJERCICIOS DE FIJACIÓN II

FORO VI

¡OJO! EXAMEN ESCRITO PRESENCIAL EL 23 DE SEPTIEMBRE DE

2015.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES
DISCIPLINA: LÍNGUA ESPANHOLA BÁSICO I

CRONOGRAMA - BLOCO I

Período: 27/10 a 09/11/2011

Prazo/Data	Modalidade Presencial / On line	Conteúdo	Meio	Descrição da Atividade	Recursos Didáticos	Crítérios de Avaliação	Nota/ Conceito
27/10 a 01/11 Fecha límite para el postaje del glosario 05/11/2011	On-line	- Letras y sonidos - Léxico básico - Los numerales	III	Tras ver los videos indicados abajo, hacer las actividades propuestas: GLOSARIO – ESTA ACTIVIDAD SERÁ COMO UN BANCO DE DATOS LEXICAL. En el video 01, oirás una relación de palabras muy parecidas entre el español y el portugués. Vamos a crear una nueva relación siguiendo las letras del alfabeto, pero con palabras desconocidas. Para esta actividad hace falta la utilización de un diccionario, presenta al lado el significado de las palabras en portugués. ¡OJO! Acompaña el postaje de los compañeros, las palabras no pueden repetirse.	- Videos disponibilizados en el AVA - Diccionario - Módulo didáctico	Producción de la relación del Banco de Datos Lexical – será mejor evaluado el trabajo que no presente palabras iguales a los de los compañeros	3,0
	On-line	- Letras y sonidos - Léxico básico - Los numerales	I	FORO I– De las palabras destacadas en el video 01, selecciona 05 de ellas y destaca las distinciones entre las letras y sonidos del español. ¿ Qué se difiere del portugués? En seguida	- Videos disponibilizados en el AVA - Diccionario - Módulo didáctico	Participación en postajes y análisis de los sonidos, contribución en el debate	2,5

27/10 a 01/11				<p>presenta tres palabras más que tengan el mismo sonido. Acompaña las contribuciones de los compañeros para que no repitamos lo que ya ha sido presentado</p> <p>La lectura del capítulo I – LOS SONIDOS DEL ESPAÑOL - del Módulo Didáctico te auxiliará en esta actividad.</p> <p>Para la ejercitación de la escucha de los sonidos, ve también los video 02 y 03.</p> <p>VIDEOS -</p> <p>VIDEO 01 – Primera clase de Español</p> <p>VIDEO 02 – Pronunciación</p> <p>VIDEO 03 – Números y letras</p> <p>SUGERENCIAS DE TEXTOS PARA LECTURA:</p> <p>- La diversidad Lingüística del Español</p> <p>- Distinciones entre español y castellano</p> <p>TEXTOS DISPONIBLES EN EL MÓDULO DIDÁCTICO</p>			
03 a 08/11 Fecha límite	On-line	- Los demostrativos - Los colores - Países, nacionalidades, gentilicios	III	Tras ver los videos indicados abajo, hacer las actividades propuestas: ACTIVIDAD I – La Lengua Española no es hablada solamente en el continente europeo – España - . Investiga todos los países que tengan Español como	- Videos disponibilizados en el AVA - Diccionario - Módulo didáctico	Presentación de las informaciones solicitadas en la investigación	2,0

para el postaje de la actividad: 12/11/2011		- Comunidades Autónomas de España		Lengua Oficial y completa la tabla que se presenta como modelo identificando NOMBRE DEL PAÍS – CAPITAL / NACIONALIDAD – GENTILICIOS (MASC./ FEM.)/ BANDERA / COLORES DE LA BANDERA VIDEOS: VIDEO 06 – Los demostrativos VIDEO 07 – Colores VIDEO 08 – Países y nacionalidades VIDEO 19 - Comunidades Autónomas			
09/11	Presencial	- Los artículos determinados e indeterminados - Verbos ser, estar y hay - Los interrogativos	I	- Presentación del video de la asignatura - Tras ver los videos indicados abajo, hacer las actividades propuestas: MATERIAL IMPRESO – Actividad Gramatical I – Lectura de texto y respuesta a las cuestiones presentadas. CANCIÓN – Todo Cambia- Mercedes Sosa VIDEOS: VIDEO 04 – Los artículos indefinidos y definidos VIDEO 05 – ¿Qué, dónde, cómo? LOS TUTORES DEBEN DIVIDIR EL GRUPO EN EQUIPOS DE TRES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN BLOG TEMÁTICO – PAÍSES HISPÁNICOS – ESTE BLOG	- Videos disponibilizados en el AVA - Diccionario - Módulo didáctico - Material impreso	Participación en la realización de las actividades	2,5

				DEBE SER CONSTRUÍDO DURANTE LA ASIGNATURA DESTACANDO CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS, GEOGRÁFICAS, GASTRONÓMICAS, CULTURALES , ETC. CADA EQUIPO SERÁ RESPONSABLE POR UN PAÍS – HACER SORTEO EN EL ENCUENTRO , EL NOMBRE DE CADA EQUIPO Y LA DIRECCIÓN DEL BLOG DEBEN SER POSTADOS EN EL FORO BLOG TEMÁTICO HASTA EL PRÓXIMO ENCUENTRO PRESENCIAL			
--	--	--	--	---	--	--	--

CRONOGRAMA - BLOCO II

Período: 09 a 22/11/2011

Prazo/Data	Modalidade Presencial / On line	Conteúdo	Meio	Descrição da Atividade	Recursos Didáticos	Crítérios de Avaliação	Nota/ Conceito
09 a 15/11	On-line	- La familia - Los posesivos - Numerales ordinales	II	- Tras leer el texto y ver los videos indicados abajo, hacer las actividades propuestas: DIARIO I – Escribe un texto sobre ti, preséntate y presenta a tu familia. VIDEO 13 – La familia del Rey VIDEO 14 – Números ordinales	- Videos disponibilizados en el AVA - Diccionario - Módulo didáctico	Producción de texto escrito – organización , coherencia, cohesión, informaciones solicitadas.	2,0
16/11	Presencial	- Días y meses – fechas conmemorativas - Verbos tener / saber	I	- Tras ver los videos indicados abajo,	- Videos disponibilizados en el AVA	Participación en la realización de las actividades	2,5

		- Las horas		<p>hacer las actividades propuestas:</p> <p>MATERIAL IMPRESO --</p> <p>Actividad Gramatical II -- Lectura de texto y respuesta a las cuestiones presentadas.</p> <p>VIDEOS:</p> <p>VIDEO 09 - Días y meses</p> <p>VIDEO 10 - ¿Qué horas es?</p>	- Diccionario - Módulo didáctico - Material impreso		
16 a 22 /11	On-line	- Verbos decir, cenar, mover, tener, ser, llevar - Partes del cuerpo humano - Cualidades	III	<p>- Tras ver los videos indicados abajo, hacer las actividades propuestas:</p> <p>MATERIAL AVA --</p> <p>INVESTIGACIÓN.</p> <p>VIDEO 11 - El cuerpo</p> <p>VIDEO 12 - ¿Cómo son los gigantes? -</p>	- Videos disponibles en el AVA - Diccionario - Módulo didáctico	Realización de la actividad	2,0

CRONOGRAMA - BLOCO III

Período: 23 a 30/11/2011

Prazo/Data	Modalidade Presencial / On line	Conteúdo	Meio	Descrição da Atividade	Recursos Didáticos	Crítérios de Avaliação	Nota/ Conceito
23/11	Presencial	- La casa - Verbos dormir, lavarse, ducharse, gustar y preferir - Mucho , muy, bastante, poco	II	<p>- Tras ver los videos indicados abajo, hacer las actividades propuestas:</p> <p>DIARIO II - Escribe un texto sobre tu casa y las cosas que te gustan y no te gustan en cada habitación de ella.</p> <p>VIDEOS:</p> <p>VIDEO 15 - Mi casa</p> <p>VIDEO 16 - Las cosas que me gustan</p>	- Videos disponibles en el AVA - Diccionario - Módulo didáctico	Producción de texto escrito - organización , coherencia, cohesión, informaciones solicitadas.	2,0
23 a 29/11	On-line	- Los deportes - Objetos del aula - Verbos jugar y saber - Preposición - Animales salvajes	I	<p>- Tras ver los videos indicados abajo, hacer las actividades propuestas:</p> <p>MATERIAL AVA --</p> <p>Actividad Gramatical III -- Lectura de texto y</p>	- Videos disponibles en el AVA - Diccionario - Módulo didáctico	Participación en la realización de las actividades	2,5

				respuesta a las cuestiones presentadas. VIDEO 17 - Hacer deporte - VIDEO 18 - Voy al instituto VIDEO 20 - En el zoo			
FECHA LÍMITE PARA LA PRODUCCIÓN DEL BLOG: 30/11/2011	On-line	Países hispanicos	III	BLOG TEMÁTICO - Finalizar producción		Producción, creatividad, informaciones, coherencia, organización, referencias.	3,0
30/11	Presencial	Todos los contenidos explotados	II	Evaluación individual	Material impreso	Respostas dadas às questões de compreensão leitora e auditiva, de produção escrita e análise gramatical	6,0

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

DISCIPLINA: LÍNGUA ESPANHOLA INTERMEDIÁRIO II

CRONOGRAMA - BLOCO I

Período: 10/04 a 24/04

Prazo/Data	Modalidade Presencial / On line	Conteúdo	Meio	Descrição da Atividade	Recursos Didáticos	Crterios de Avaliação	Nota/ Conceito
10/04 a 17/04	ON LINE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hablar del medio ambiente 2. Pluscuamperfecto 3. loísmo, laísmo y leísmo 4. práctica auditiva 5. comprensión lectora 6. expresión escrita 	I	<p>ACTIVIDAD I- Los alumnos deberán contestar en LENGUA ESPAÑOLA las siguientes cuestiones:</p> <p><u>(Los alumnos deberán postear-enviar las tareas contestadas en archivo word)</u></p> <p>A) A partir del video de la música de Michael Jackson que está subtitulada en español (http://www.youtube.com/watch?v=VPVaFvFfAvk) los alumnos deberán acompañar los subtítulos en español y hacer un pequeño texto una correlación con el texto de la PÁGINA 09,10 y 11 del módulo.</p> <p>B) Contestar las preguntas de las páginas 11 y 12 sobre el texto de la página 09.</p> <p>C) Construir frases a partir de la tira que está en la página 14.</p> <p>D) Hacer la práctica auditiva de la página 15 y contestar las preguntas relacionadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Videos disponibles en la internet - Módulo didáctico - Imágenes - AVA 	<ul style="list-style-type: none"> - Respuestas dadas a las cuestiones presentadas 	1,0
17/04	Presencial	<ol style="list-style-type: none"> 1. hablar sobre preferencias 2. discutir pensamientos 3. presente de 	I	<p>Los alumnos se dividirán en grupos. Todo debe ser hablado y discutido en español.</p> <p>a) El tutor deberá pedir que algunos alumnos lean en voz alta el texto de la página 17 sobre Mercedes Sosa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Videos disponibles en la internet - Módulo didáctico - Imágenes 	<ul style="list-style-type: none"> - Cohesión, coherencia, participación dentro de los grupos, capacidad de síntesis, desarrollo de ideas y reflexiones. Contestaciones escritas. 	2,0

		subjuntivo 4. heterosemánticos		<p>b) Luego después pedirá que otros alumnos contesten las preguntas sobre el texto leído.</p> <p>c) Pedir que algunos alumnos lean el texto sobre razón y fe de la página 19-20, luego después escuchar el video de Gloria Estefan (http://www.youtube.com/watch?v=gZybd1NP-Qk) y discutir qué relación existe entre la música y el texto leído.</p> <p>d) Pedir que los alumnos lean el texto Presunta abuelita (http://tetersidiomas.com.br/babla/le-presunta-abuelita-falsos-cognatos/) e intentar identificar los heterosemánticos.</p> <p>Los tutores presenciales deberán dividir el grupo en un máximo de 6 equipos y basado en el texto sobre CAMBIO CLIMÁTICO de las páginas 36, 37 y 38 los equipos deberán organizar la presentación del día 24/04</p>	-AVA		
17/04 a 24/04	On line	1. Expresión escrita 2. Vocabulario	I	<p>ACTIVIDAD II- Los alumnos deberán contestar en LENGUA ESPAÑOLA las siguientes cuestiones:</p> <p><u>(Los alumnos deberán postear-enviar las tareas contestadas en archivo word)</u></p> <p>A) Basado en el ejercicio de práctica auditiva de la página 31 el alumno deberá crear un pequeño texto en lo cual diga cómo disfruta de su tiempo libre.</p> <p>B) Leer los textos de las páginas 32 y 33 sobre Fernando de Rojas y La Celestina y contestar las preguntas de la página 34 y 35.</p> <p>C) Observar la tira de QUINO (http://lewebpedagogique.com/espagnolaub</p>	<p>Videos disponibles en la internet</p> <p>- Módulo didáctico</p> <p>-Imágenes</p> <p>-AVA</p>	Respuestas dadas a las cuestiones presentadas	1,0

				astion/files/2011/05/quino1.jpg) y construir una historia a partir de las imágenes.			
24/04	PRESENCIAL	1. Expresión oral	III	<p>ENCENACION</p> <p>Con anterioridad los alumnos deberán dividirse en un máximo de 6 grupos y basado en el texto sobre CAMBIO CLIMÁTICO de las páginas 36, 37 y 38 los grupos deberán:</p> <p>a) Montar un telediario-noticiero en lo cual traiga noticias, entrevistas, datos, gráficos, imágenes u otras cosas relacionadas al cambio climático.</p> <p>b) Cada equipo tendrá un mínimo de 5 minutos para la presentación y un máximo de 10 minutos.</p> <p>c) Será evaluada principalmente cuestiones como cohesión, organización, creatividad y expresión oral.</p> <p>Dejo abajo algunos videos los cuales pueden ayudar en la creación:</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=os5CMCOe9as</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=a9-jM_Q905I</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=\$5pJtWl4jGc</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=tvChiAISYb8</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=jH6qj-4a5xl</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=iPEozyXAGRY</p>	<p>- Videos disponibles en la internet</p> <p>- Módulo didáctico</p> <p>-AVA</p> <p>-Imágenes</p>	Cohesión, coherencia, participación dentro de los grupos, capacidad de síntesis, desarrollo de ideas y reflexiones. Contestaciones escritas.	3,0

CRONOGRAMA - BLOCO II

Período: 24/04 a 08/05

Prazo/Data	Modalidade Presencial / On line	Conteúdo	Meio	Descrição da Atividade	Recursos Didáticos	Crterios de Avaliaço	Nota/ Conceito
24/04 a 30/04	On line	1. El Condicional 2. Expresión escrita	I	<p>ACTIVIDAD III- Los alumnos deberán contestar en LENGUA ESPAÑOLA las siguientes cuestiones:</p> <p><u>(Los alumnos deberán postear- enviar las tareas contestadas en archivo word)</u></p> <p>a) Hacer lectura de las páginas 39 a 44 y contestar los ejercicios de las páginas 44 a 48.</p> <p>b) Hacer lectura de las páginas 49 y 50 y presentar una solución escrita en español de manera resumida para: 1) el efecto invernadero, 2) deforestación, 3) Hambruna, 4) desertización</p> <p>c) Hacer lectura de la página 52 a 58 y hacer un resumen con sus propias palabras de quién ha sido Rubén Darío y la importancia de su obra.</p>	<p>Videos disponibles en la internet</p> <p>- Módulo didáctico</p> <p>-Imágenes</p> <p>-AVA</p>	Respuestas a las cuestiones presentadas	2,0

01/05 a 08/05	ON LINE	1. Hablar de la salud 2. debatir 3. defender pensamiento 4. Imperativo	I	<p>ACTIVIDAD IV- Los alumnos deberán contestar en LENGUA ESPAÑOLA las siguientes cuestiones:</p> <p><u>(Los alumnos deberán postear- enviar las tareas contestadas en archivo word)</u></p> <p>Basado en lecturas previas de los textos relativos a los deportes y la salud de la unidad 4 del módulo, los grupos deberán:</p> <p>a) Montar un pequeño texto y defender los puntos positivos en hacer:</p> <p>A) CICLISMO B) VOLIBOL C) FUTBOL D) DANZA DE SALÓN 5) PILATES</p> <p>TAMBIÉN DEBEN:</p> <p>a) Hacer lectura de la página 63 a 66 sobre el imperativo.</p> <p>b) Contestar ejercicios de las páginas 66 y 67.</p> <p>c) Observa la música y letra de Cristina Aguilera, ella va direccionada con los verbos en imperativo afirmativo y negativo al la segunda persona de singular (tú).</p>	<p>Videos disponibles en la internet</p> <p>- Módulo didáctico</p> <p>-Imágenes</p> <p>-AVA</p>	Respuestas dadas a las cuestiones presentadas	1,0
---------------	---------	---	---	---	---	---	-----

				<p>Tras la lectura identifica esos verbos en imperativo afirmativo o negativo y coloca como serían esos imperativos si la música fuera direccionada a la tercera persona de singular (usted)</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=pLkUkkctZHw</p> <p>http://letras.nms.br/christina-aguilera/68792/</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

CRONOGRAMA - BLOCO III

Período: 08/05 a 29/05

Prazo/Data	Modalidade Presencial / On line	Conteúdo	Meio	Descrição da Atividade	Recursos Didáticos	Crítérios de Avaliação	Nota/ Conceito
08/05	Presencial	1. Lenguaje persuasivo 2. lugares y viajes 3. ecoturismo 4. expresión oral	III	<p>Con base en la lectura de los textos de las páginas 80, 81 y 82 los alumnos en grupos elaborarán un trabajo donde defenderán cuál el mejor lugar para hacer ecoturismo. Los alumnos deben hacer lo siguiente:</p> <p>a) Pensar en un lugar, paisaje o destino específico.</p> <p>b) aplicar un lenguaje más publicitario y persuasivo donde se nota que “están vendiendo una idea”.</p>	Vídeos disponibles en la internet - Módulo didáctico - Imágenes - AVA	Cohesión, coherencia, participación dentro de los grupos, capacidad de síntesis, desarrollo de ideas y reflexiones. Contestaciones escritas.	3,0

				<p>c) El anuncio-publicidad será presentado en clase en español.</p> <p>d) Se pide que todos los componentes del equipo participe.</p> <p>SIGUE ALGUNOS VIDEOS DONDE VOSOTROS PODÉIS BUSCAR INSPIRACIÓN.</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=VB-lyuyWvF8</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=VB-lyuyWvF8</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=cLCnhZahLPw</p>			
08/05 a 15/05	ON LINE	1. Apócope 2. Estilo directo e indirecto	I	<p>ACTIVIDAD V- Los alumnos deberán contestar en LENGUA ESPAÑOLA las siguientes cuestiones:</p> <p><u>(Los alumnos deberán postear- enviar las tareas contestadas en archivo word)</u></p> <p>Leer las páginas 83, 84 y 85 sobre apócope.</p> <p>a) Hacer un análisis objetivo sobre la tira de la página 85. Explicar si hay apócope y dónde ocurre el apócope.</p> <p>b) Hacer una lista de las apócopes que aparecen en la música de Alejandro Sánz (http://www.youtube.com/watch?v=-mys8CuKwiR4)</p> <p>c) Contestar ejercicio (2) de la</p>	Vídeos disponibles en la internet - Módulo didáctico - Imágenes - AVA	Respuestas dadas a las cuestiones presentadas	1,0

				página 86. d) Hacer lectura de la página 87 y 88 sobre estilo directo e indirecto y construir 10 frases con estilo directo y con estilo indirecto.			
15/05	Presencial	1. Diferentes tipos de escritura 2. Expresión oral 3. Expresión escrita	III	Leer las páginas 104 a 107 sobre diferentes tipos de escritura. a) Tras la lectura de las páginas anteriores los alumnos deberán INDIVIDUALMENTE presentar una RECLAMACIÓN ESCRITA con los siguientes contenidos: 1) Compraste un teléfono móvil que no funciona. 2) La carta va dirigida al servicio del consumidor de la empresa. 3) En la carta se debe especificar todos los problemas observados. 4) La carta debe pedir providencias. 5) La carta debe dejar claro lo que el consumidor hará si no es atendido. 6) Cada alumno leerá en clase su carta. 7) <u>IMPORTANTE: Cada alumno deberá postear en el AVA las producciones escritas de esta actividad.</u>	Videos disponibles en la internet - Módulo didáctico -Imágenes -AVA	Cohesión, coherencia, participación dentro de los grupos, capacidad de síntesis, desarrollo de ideas y reflexiones. Contestaciones escritas	2,0
15/05 a 22/05	ON LINE	Discusiones interdisciplinarias basadas en los asuntos abordados y desarrollo de	I	ACTIVIDAD VI- Los alumnos deberán contestar en LENGUA ESPAÑOLA las siguientes cuestiones: PARA COMPRENSIÓN	Videos disponibles en la internet - Módulo didáctico -Imágenes	Respuestas dadas a las cuestiones presentadas	1,0

		escritura y auditiva.		AUDITIVA y EXPRESION ESCRITA <u>(Los alumnos deberán postear- enviar las tareas contestadas en archivo word)</u> a) Haz un análisis objetivo de cuáles son las críticas inseridas en las tiras abajo: 1) http://3.bp.blogspot.com/-Fbc1UTV3bN8/UCGvPT36GmI/AAAAAAAR0/Rkpw8IYFm/s1600/MAITENA%2B05.jpg 2) http://3.bp.blogspot.com/-tX9VXf34hFo/TbnY-s7WdUTAAAAAABnQ/TzrKPhaVtv4/s1600/maitena3004.jpg c) http://pamelaarraras.com.ar/faap2009/wp-content/uploads/2009/07/zeneracion_net_saturro.gif B) Observa los videos de cortometraje abajo y escribe una pequeña reflexión sobre el sentido o temática de cada uno. 1) http://www.youtube.com/watch?v=FCUaAenA4k 2) http://www.youtube.com/watch?v=ep3wSh7JOBdu	-AVA		
--	--	-----------------------	--	---	------	--	--

				3) http://www.youtube.com/watch?v=ctmhvWse4xw			
22/05	Presencial		III	Los alumnos en grupos deberán preparar una presentación-escenificación en la cual represente lo siguiente: a) Un grupo de amigos llegan a una ciudad nueva. Entran en un restaurante y piden cosas para comer y beber. Luego después van a un hotel y piden cuartos, preguntan por precios, horarios y lo que está incluido. Luego después van a conocer puntos turísticos en la ciudad. TODO DEBE SER HECHO EN ESPAÑOL. b) Los grupos deben ser objetivos y crear situaciones específicas y que no sean largas para que nos dé tiempo la presentación. c) La parte escrita producida por cada grupo deberá ser posteada en el AVA.	Videos disponibles en la internet - Módulo didáctico -Imágenes -AVA	Cohesión, coherencia, participación dentro de los grupos, capacidad de síntesis, desarrollo de ideas y reflexiones. Contestaciones escritas	2,0
22/05 a 29/05	On line	1. Expresión escrita	I	ACTIVIDAD VII- Los alumnos deberán contestar en LENGUA ESPAÑOLA las siguientes cuestiones: <u>(Los alumnos deberán postear- enviar las tareas contestadas en archivo word)</u>	- Videos disponibles en la internet - Módulo didáctico -Imágenes -AVA	Respuestas dadas a las cuestiones presentadas	1,0

				Abajo tenéis videos donde trae situaciones complicadas y difíciles vividas por algunas personas o por el mundo en general. En este ejercicio se pide que cada alumno proponga una solución para cada problema. PROBLEMAS: A) http://www.youtube.com/watch?v=RqYadXcYPk B) http://www.youtube.com/watch?v=XAuYtpI3Cq8 C) http://www.youtube.com/watch?v=D-nkbAe3Zvk			
29/05	Presencial	EVALUACIÓN ESCRITA	II	EVALUACIÓN ESCRITA	MATERIAL IMPRESO	DESARROLLAR Y PRESENTAR CON CALIDAD LOS ASUNTOS ESTUDIADOS DURANTE TODA LA DISCIPLINA.	10,0

05/06-Segunda llamada

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES
DISCIPLINA: LÍNGUA ESPANHOLA AVANÇADO III

 UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (UNEAD)	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) <small>Autorização Decreto nº 9237/86, DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95</small> UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (UNEAD) <small>Criação e Implantação Resolução CONSU nº 1.051/2014, DOU 20/05/14</small>	 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
--	---	--

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES			
Curso:	LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS LITERATURAS		
Componente Curricular:	LÍNGUA ESPANHOLA AVANÇADO III (75h)	Semestre:	8º
Professor(a) Formador(a)			

BLOCO I

Período: 19/08/2015 A 02/09/2015

Prazo/Data	Modalidade Presencial / Online	Conteúdo	Meio	Descrição da Atividade	Recursos Didáticos	Critérios de Avaliação	Nota/ Conceito
19/08/2015	Presencial com acesso Online	1. Comprensión lectora y lexical 2. El género y el número de los sustantivos (las palabras heterogénicas) 3. Los artículos 4. El adjetivo 5. Los posesivos 6. Los indefinidos 7. Reglas de acentuación de palabras	I	1. Ver los videos temáticos disponibles en el AVA; 2. Leer y realizar las actividades de la gramática, págs 10 – 55, 240 – 241. 3. Realizar la autocorrección a partir del solucionario de la gramática. 4. Enviar las dudas (y las contribuciones sobre los temas abordados) al FORO I.	PC Y CONEXIÓN A INTERNET LIBRO DIDACTCO VIDEOS DISPONIBLES EN EL AVA	El tutor presencial acompañará: - La realización y autocorrección de las actividades. El tutor a distancia evaluará: - La participación del estudiante en el foro (1,0).	1,0

 UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (UNEAD)	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) <small>Autorização Decreto nº 9237/86, DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95</small> UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (UNEAD) <small>Criação e Implantação Resolução CONSU nº 1.051/2014, DOU 20/05/14</small>	 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
--	---	--

DE 20/08/2015 A 26/08/2015	Online	ACTIVIDAD DE DESTREZAS INTEGRADAS: (COMPRESIÓN AUDITIVA Y EXPRESIÓN ESCRITA)	III	1. Ver el video "CALIDAD DE VIDA"; disponible en el AVA; 2. Redactar un texto expositivo a partir de las ideas presentadas en video, según las INSTRUCCIONES PARA LA ESCRITA DE LA REDACCIÓN I. 3. Enviar la REDACCIÓN I al AVA.	PC Y CONEXIÓN A INTERNET LIBRO DIDACTCO VIDEOS DISPONIBLES EN EL AVA	El tutor a distancia evaluará la redacción bajo los siguientes criterios: - Adecuación (1,0) - Coherencia y cohesión (1,0) - Corrección gramatical y concisión (1,0)	3,0
26/08/2015	Presencial con acceso Online	1. Los pronombres	I	1. Ver los videos temáticos disponibles en el AVA; 2. Leer y realizar las actividades de la gramática, págs 60-68. 3. Realizar la autocorrección a partir del solucionario de la gramática. 4. Enviar las dudas (y las contribuciones sobre los temas abordados) al FORO II	PC Y CONEXIÓN A INTERNET LIBRO DIDACTCO VIDEOS DISPONIBLES EN EL AVA	El tutor presencial acompañará: - La realización y autocorrección de las actividades. El tutor a distancia evaluará: - La participación del estudiante en el foro (1,0).	1,0

 UNEB <small>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</small>	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) <small>Autorização Decreto nº 9237/86, DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95</small> UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (UNEAD) <small>Criação e Implantação Resolução CDBSU nº 1.051/2014, DOU 20/05/14</small>	 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
--	---	---

DE 27/08/2015 A 30/08/2015	Online	ATIVIDADE DE DESTREZAS INTEGRADAS: (COMPREENSÃO AUDITIVA Y EXPRESIÓN ESCRITA)	III	1. Ver el video "LA ALIMENTACIÓN Y LA SALUD MENTAL"; disponible en el AVA; 2. Redactar un texto expositivo a partir de las ideas presentadas en video, según las normas y exigencias de las "INSTRUCCIONES PARA LA ESCRITA DE LA REDACCIÓN II". 3. Enviar la REDACCIÓN II al AVA.	PC Y CONEXIÓN A INTERNET LIBRO DIDÁCTICO VIDEOS DISPONIBLES EN EL AVA	El tutor a distancia evaluará la redacción bajo los siguientes criterios: - Adecuación (1,0) - Coherencia y cohesión (1,0) - Corrección gramatical y concisión (1,0)	3,0
-------------------------------------	--------	---	-----	---	---	---	-----

 UNEB <small>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</small>	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) <small>Autorização Decreto nº 9237/86, DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95</small> UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (UNEAD) <small>Criação e Implantação Resolução CDBSU nº 1.051/2014, DOU 20/05/14</small>	 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
--	---	---

BLOCO II

Período: 03/09/2015 A 12/09/2015

Prazo/Data	Modalidade Presencial / Online	Conteúdo	Meio	Descrição da Atividade	Recursos Didáticos	Critérios de Avaliação	Nota/ Conceito
DE 03/09/2015 A 06/09/2015	Online	1. Los interrogativos 2. Los exclamativos 3. Los relativos 4. El presente de indicativo	I	1. Ver los videos temáticos disponibles en el AVA; 2. Leer y realizar las actividades de la gramática, págs. 70-103 3. Realizar la autocorrección a partir del solucionario de la gramática. 4. Enviar las dudas (y las contribuciones sobre los temas abordados) al FORO III.	PC Y CONEXIÓN A INTERNET LIBRO DIDÁCTICO VIDEOS DISPONIBLES EN EL AVA	El tutor a distancia evaluará: - La realización y autocorrección de las actividades. (0,5) - La participación del estudiante en el foro (0,5).	1,0
DE 06/09/2015 A 09/09/2015	Online	ATIVIDADE DE DESTREZAS INTEGRADAS: (COMPREENSÃO LECTORA Y GRAMATICAL)	I	1. Responder y enviar al AVA la "LISTA DE EJERCICIOS DE FIJACIÓN I"	PC Y CONEXIÓN A INTERNET LIBRO DIDÁCTICO VIDEOS DISPONIBLES EN EL AVA	El tutor a distancia evaluará: - La adecuada realización de la lista de ejercicios según la puntuación a tribuida a cada cuestión.	2,0

 UNEB <small>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</small>	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) <small>Autorização Decreto nº 9237/86, DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95</small> UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (UNEAD) <small>Criação e Implantação Resolução CDBSU nº 1.051/2014, DOU 20/05/14</small>	 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
--	---	---

DE 10/09/2015 A 12/09/2015	Online	1. Oraciones yuxtapuestas 2. Oraciones subordinadas	I	1. Ver los videos temáticos disponibles en el AVA; 2. Leer y realizar las actividades de la gramática, págs 212 – 233, 236 – 237. 3. Realizar la autocorrección a partir del solucionario de la gramática. 4. Enviar las dudas (y las contribuciones sobre los temas abordados) al FORO IV.	PC Y CONEXIÓN A INTERNET LIBRO DIDÁCTICO VIDEOS DISPONIBLES EN EL AVA	El tutor presencial acompañará: - La realización y autocorrección de las actividades. El tutor a distancia evaluará: - La participación del estudiante en el foro (1,0).	1,0
-------------------------------------	--------	--	---	--	---	---	-----

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) Autorização Decreto nº 9237/86, DOU 18/07/96, Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95 UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (UNEAD) Criação e Implantação Resolução CONSU nº 1.251/2014, DOU 20/05/14	
---	---	---

BLOCO III

Período: 13/09/2015 a 23/09/2015

Prazo/Data	Modalidade Presencial / Online	Conteúdo	Meio	Descrição da Atividade	Recursos Didáticos	Critérios de Avaliação	Nota/ Conceito
DE 13/09/2015 A 15/09/2015	Online	1. El modo IMPERATIVO: forma y usos (verbos regulares e irregulares en oraciones afirmativas y negativas)	I	1. Ver los videos temáticos disponibles en el AVA; 2. Leer y realizar las actividades de la gramática, págs 136 – 145. 3. Realizar la autocorrección a partir del solucionario de la gramática. 4. Enviar las dudas (y las contribuciones sobre los temas abordados) al FORO V.	PC Y CONEXIÓN A INTERNET LIBRO DIDÁCTICO VIDEOS DISPONIBLES EN EL AVA	El tutor a distancia evaluará: - La realización y autocorrección de las actividades. (0,5) - La participación del estudiante en el foro (0,5).	1,0
16/09/2015	Presencial con acceso Online	1. Contraste de verbos en pretérito de indicativo	I	1. Ver los videos temáticos disponibles en el AVA; 2. Leer y realizar las actividades de la gramática, págs 104 – 119. 3. Realizar la autocorrección a partir del solucionario de la gramática.	PC Y CONEXIÓN A INTERNET LIBRO DIDÁCTICO VIDEOS DISPONIBLES EN EL AVA	El tutor presencial acompañará: - La realización y autocorrección de las actividades. El tutor a distancia evaluará:	1,0

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) Autorização Decreto nº 9237/86, DOU 18/07/96, Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95 UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (UNEAD) Criação e Implantação Resolução CONSU nº 1.251/2014, DOU 20/05/14	
---	---	---

				4. Enviar las dudas (y las contribuciones sobre los temas abordados) al FORO VI.		- La participación del estudiante en el foro (1,0).	
DE 17/09/2015 A 21/09/2015	Online	ACTIVIDAD DE DESTREZAS INTEGRADAS: (COMPRESION AUDITIVA Y EXPRESION ORAL)	III	1. Ver el video "COMO MEJORAR LA MEMORIA"; disponible en el AVA; 2. Grabar un video presentando tus opiniones sobre las ideas del video, según las normas y exigencias de la "hoja de instrucciones para grabación del video". 3. Enviar el video grabado al AVA, en el enlace "MI MEMORIA"	PC Y CONEXIÓN A INTERNET LIBRO DIDÁCTICO VIDEOS DISPONIBLES EN EL AVA	El tutor a distancia evaluará el video bajo los siguientes criterios: - Adecuación del lenguaje (1,0) - Vocabulario (1,0) - Fluidez y Pronunciación (1,0) - Gramática (1,0)	4,0
DE 20/09/2015 A 22/09/2015	Online	ACTIVIDAD DE DESTREZAS INTEGRADAS: (COMPRESION LECTORA Y GRAMATICAL)	I	1. Responder y enviar al AVA la "LISTA DE EJERCICIOS DE FIJACIÓN II"	PC Y CONEXIÓN A INTERNET LIBRO DIDÁCTICO VIDEOS DISPONIBLES EN EL AVA	El tutor a distancia evaluará: - La adecuada realización de la lista de ejercicios según la puntuación a tribuida a cada cuestión.	2,0
23/09/2015	Presencial	Todos los contenidos estudiados a lo largo del curso.	II	Avaliação Presencial	PRUEBA ESCRITA	El profesor evaluará: - La adecuada realización del examen según la puntuación a tribuida a cada cuestión.	10,0

GRÁFICOS DA ANÁLISE DE DADOS

PRIMEIRA CATEGORIA DE ANÁLISE: ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

LÍNGUA ESPANHOLA BÁSICO I

Gráfico 01: Atividades Individuais X Atividades Coletivas

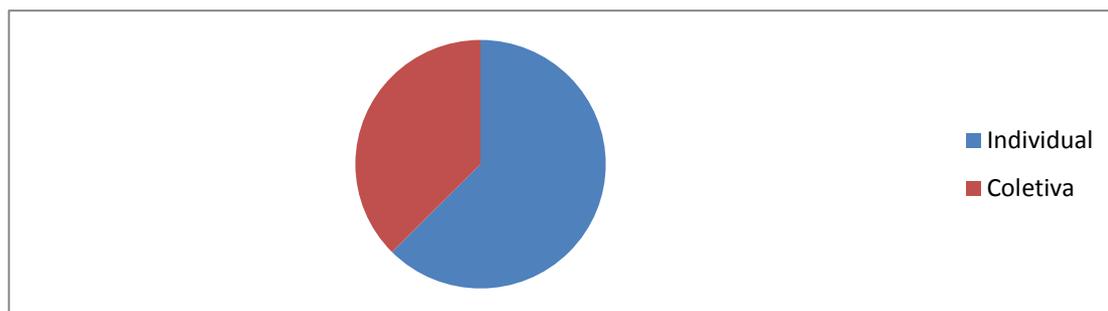
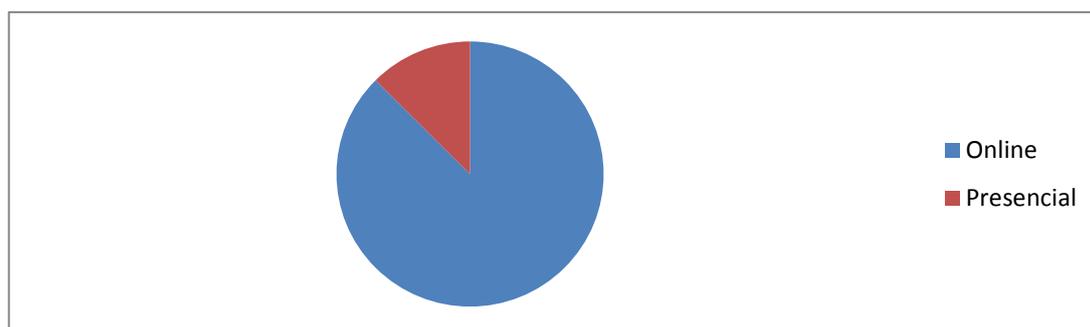


Gráfico 02: Atividades *online* X Atividades Presenciais



LÍNGUA ESPANHOLA INTERMEDIÁRIO II

Gráfico 03: Atividades Individuais X Atividades Coletivas

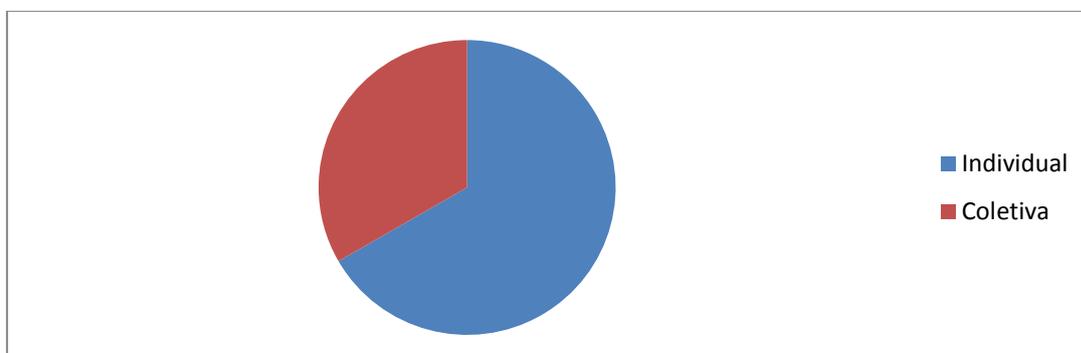
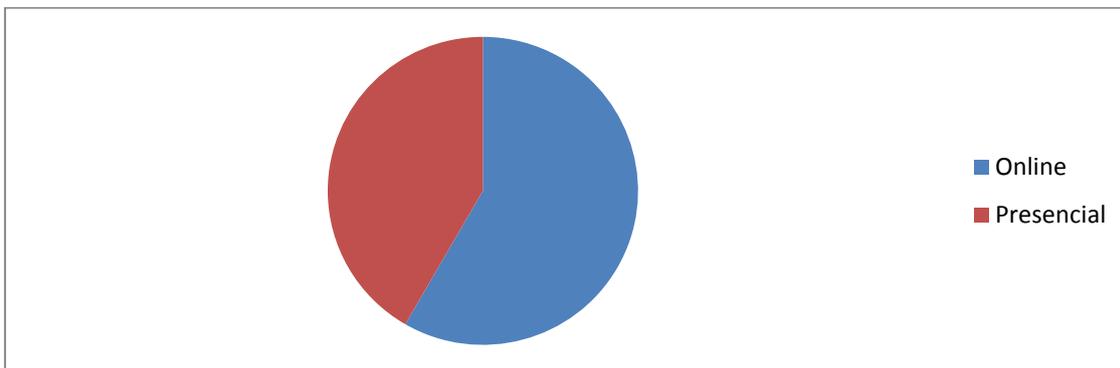
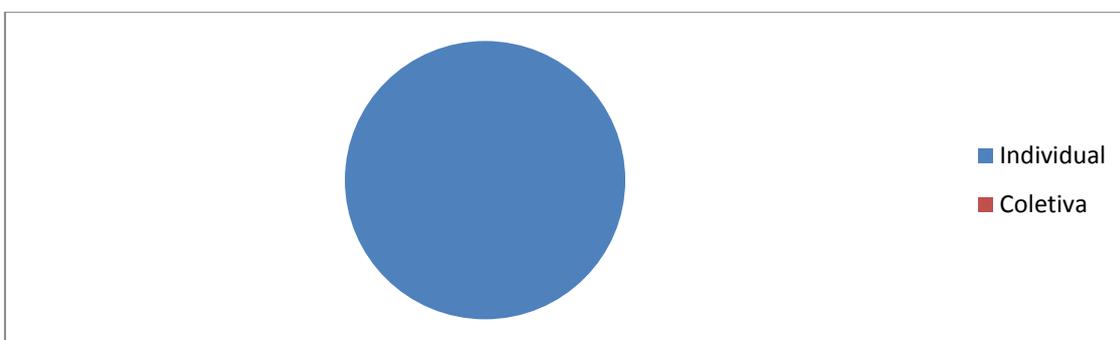
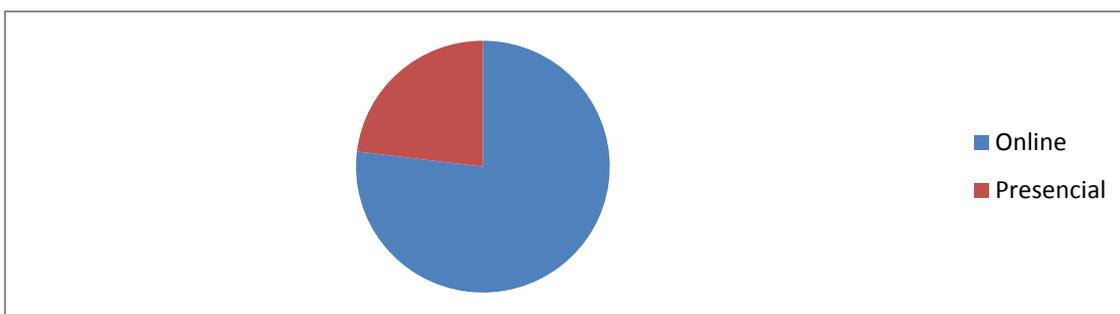


Gráfico 04: Atividades Online X Atividades Presenciais



LÍNGUA ESPANHOLA AVANÇADO III

Gráfico 05: Atividades Individuais X Atividades Coletivas

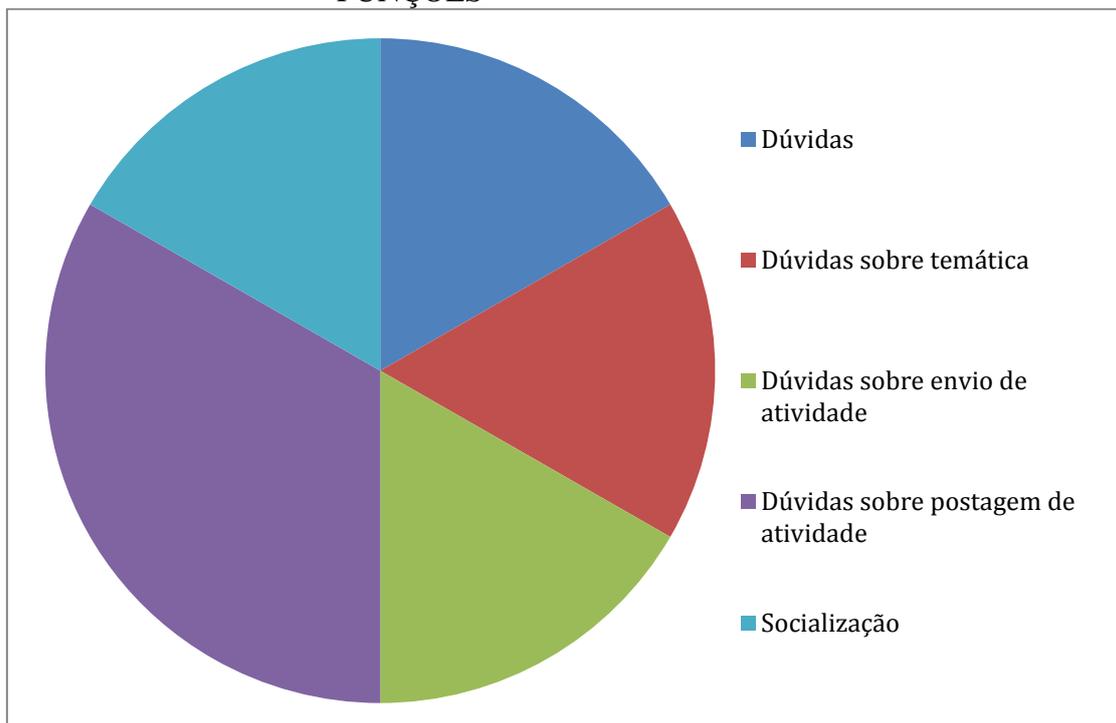
Gráfico 06: Atividades *online* X Atividades Presenciais

SEGUNDA CATEGORIA DE ANÁLISE: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA DIÁLOGO

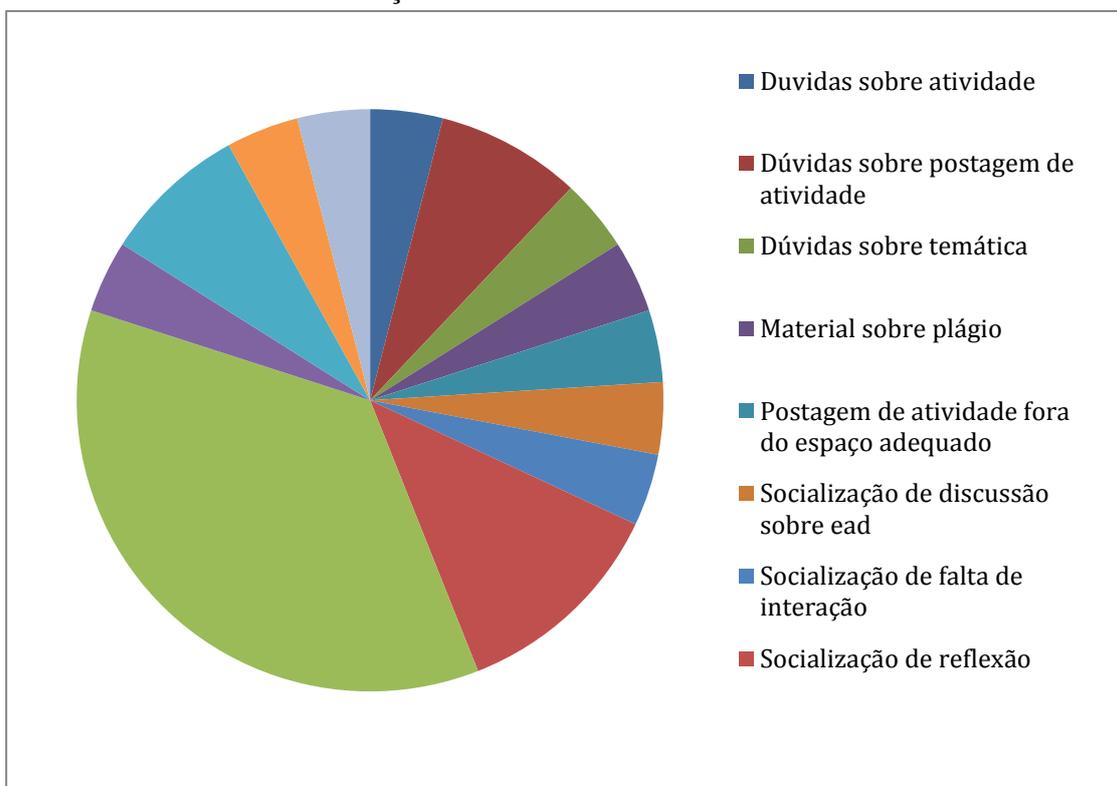
DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA BÁSICO I

FÓRUM ABERTO

FUNÇÕES

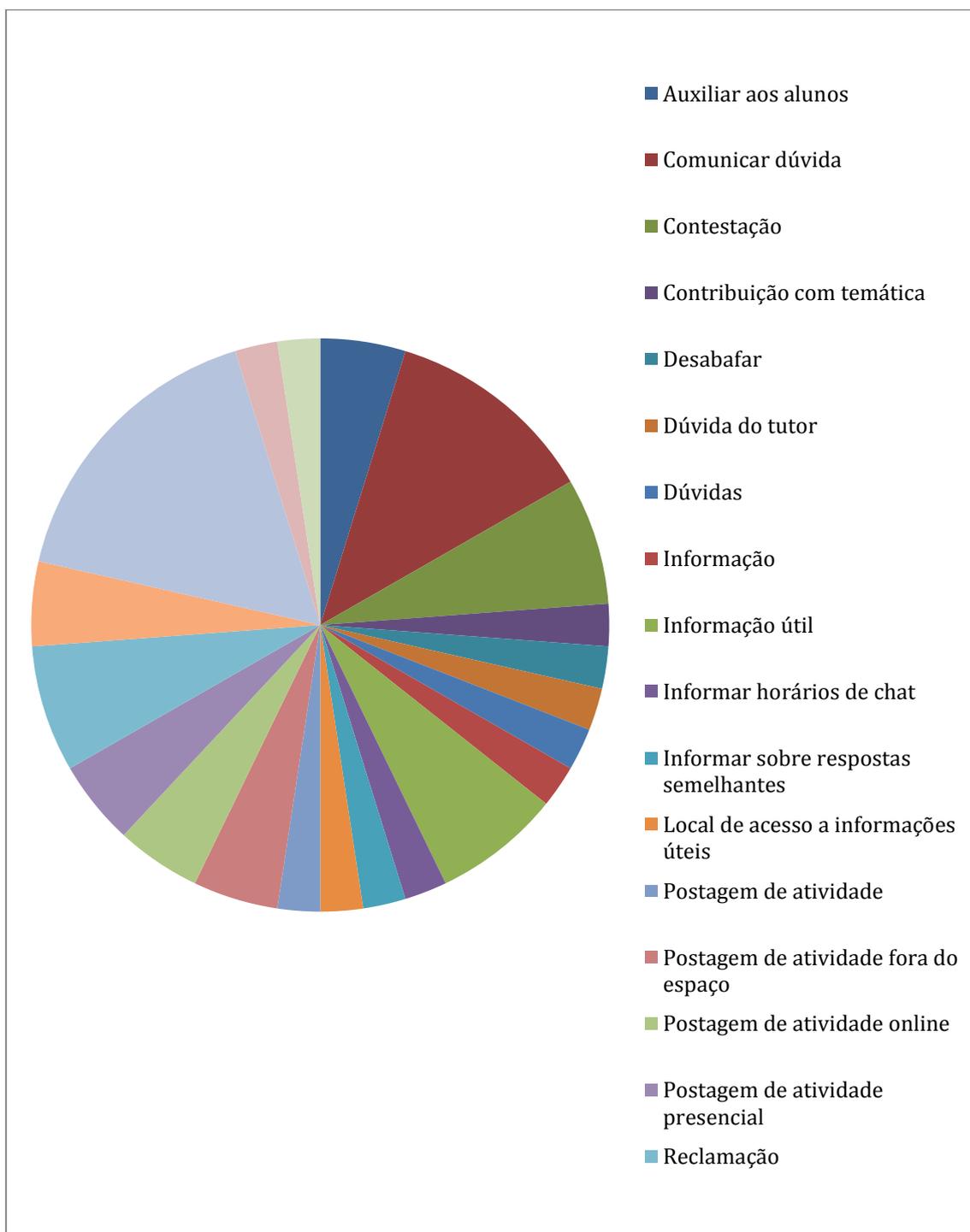


SITUAÇÃO EXPOSTA

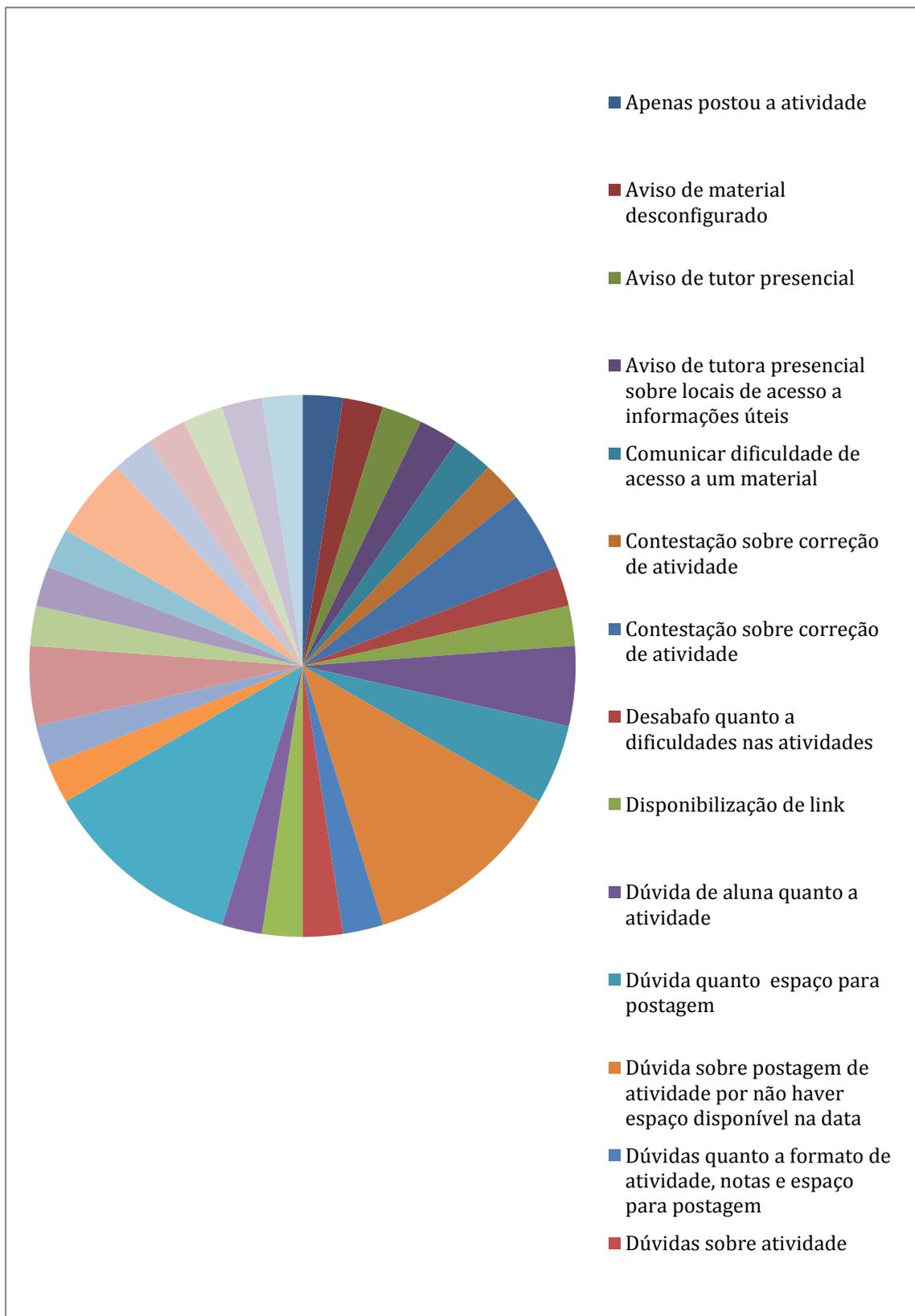


DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA INTERMEDIÁRIO II**- FÓRUM ABERTO**

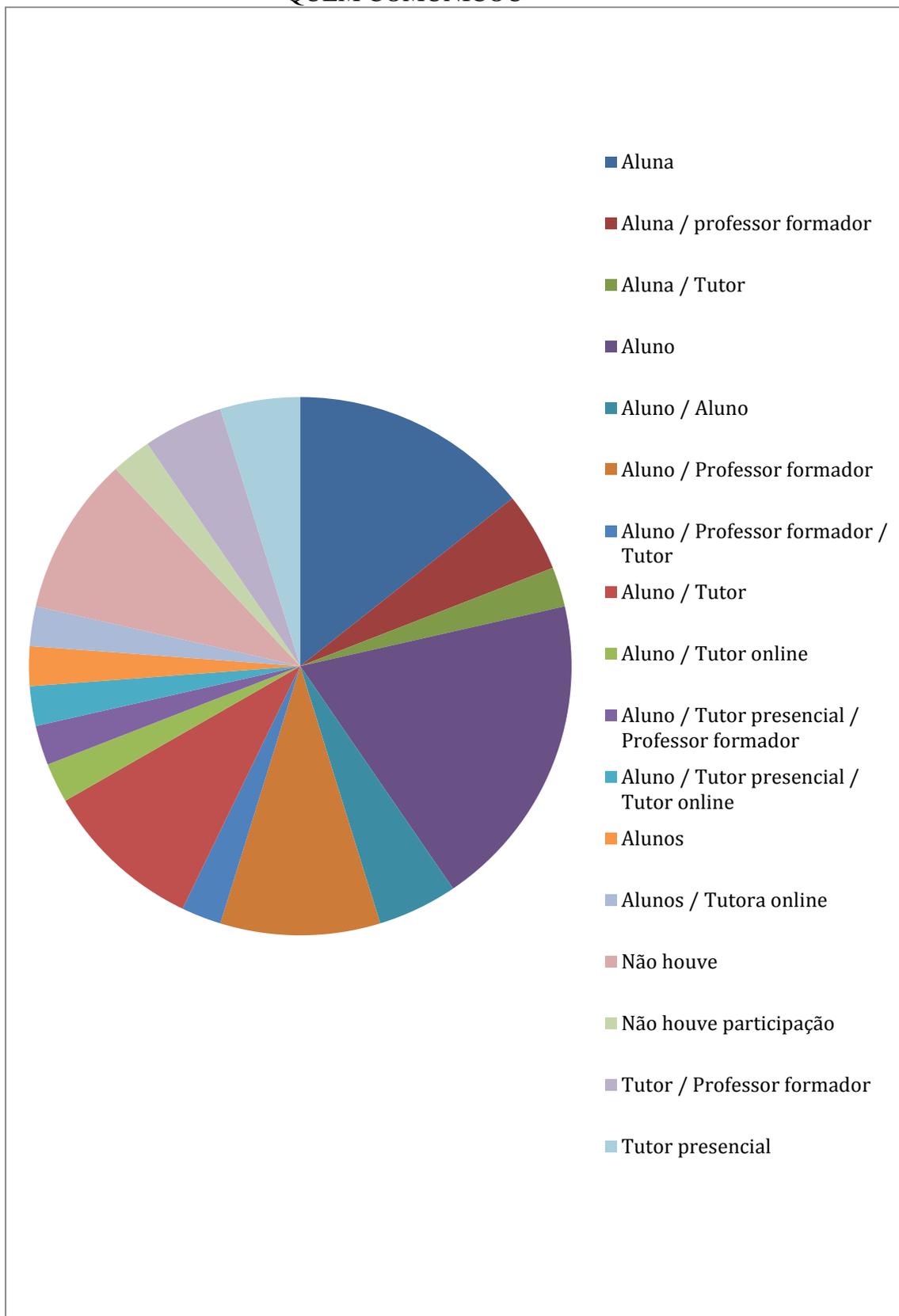
FUNÇÃO



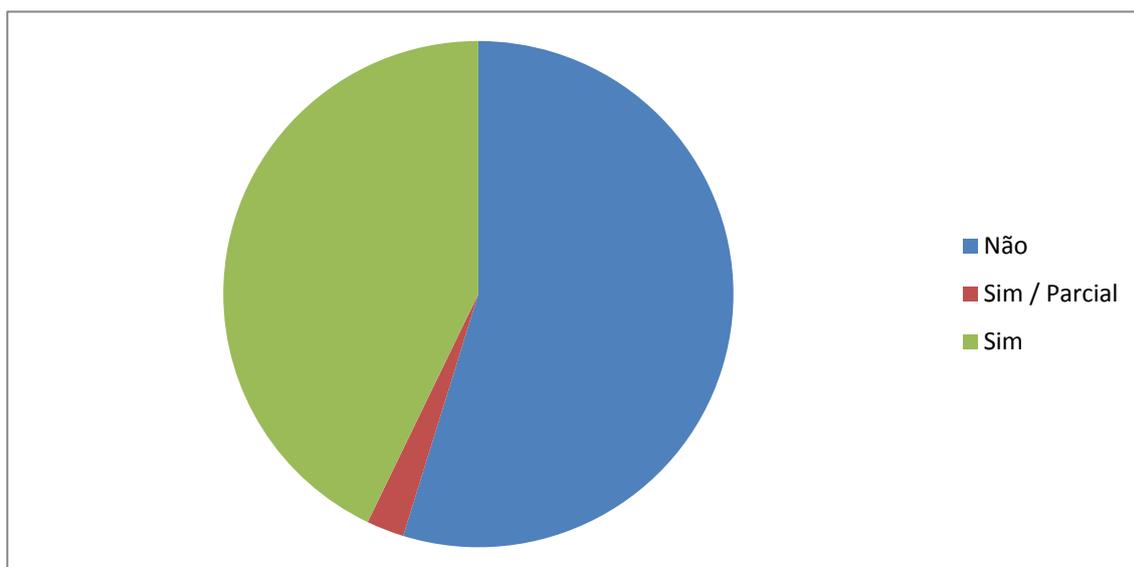
SITUAÇÃO EXPOSTA



QUEM COMUNICOU

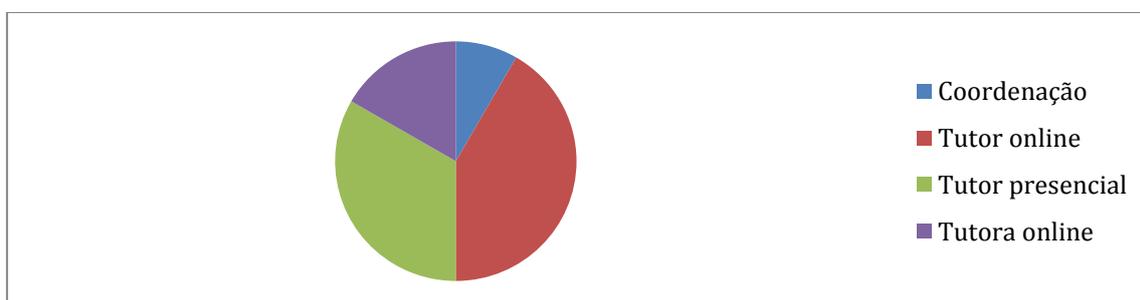


FEEDBACK

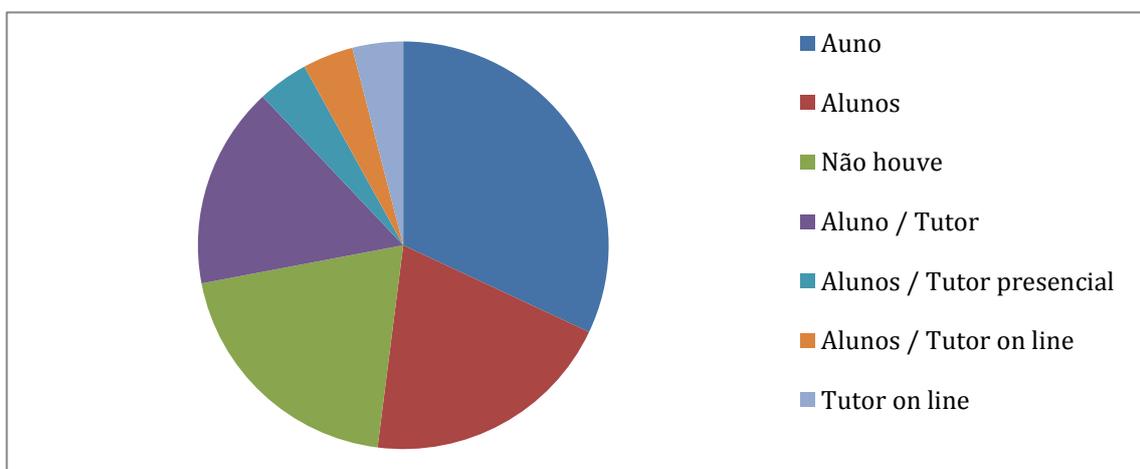


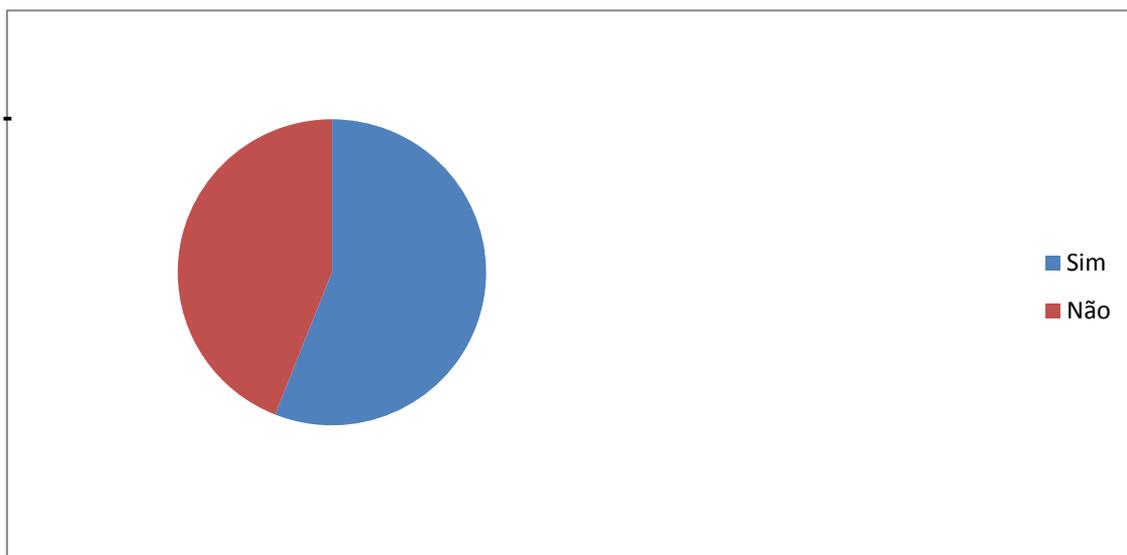
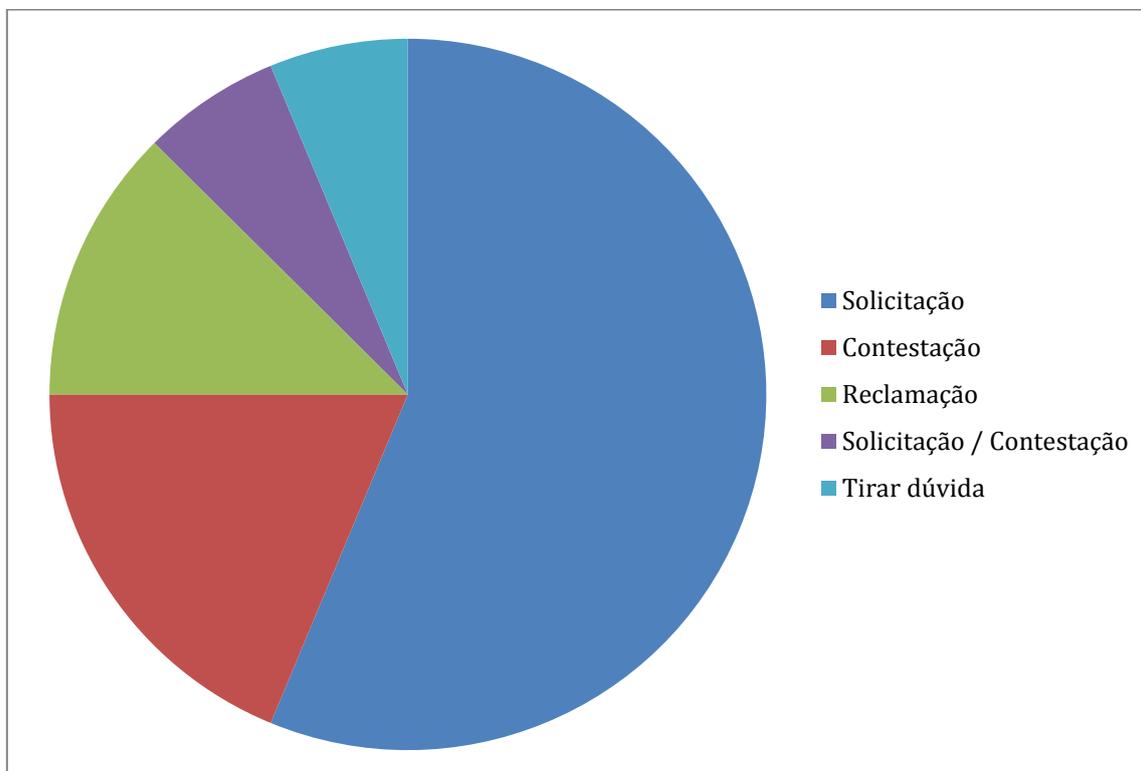
- FÓRUM DE TUTORES

QUEM COMUNICOU

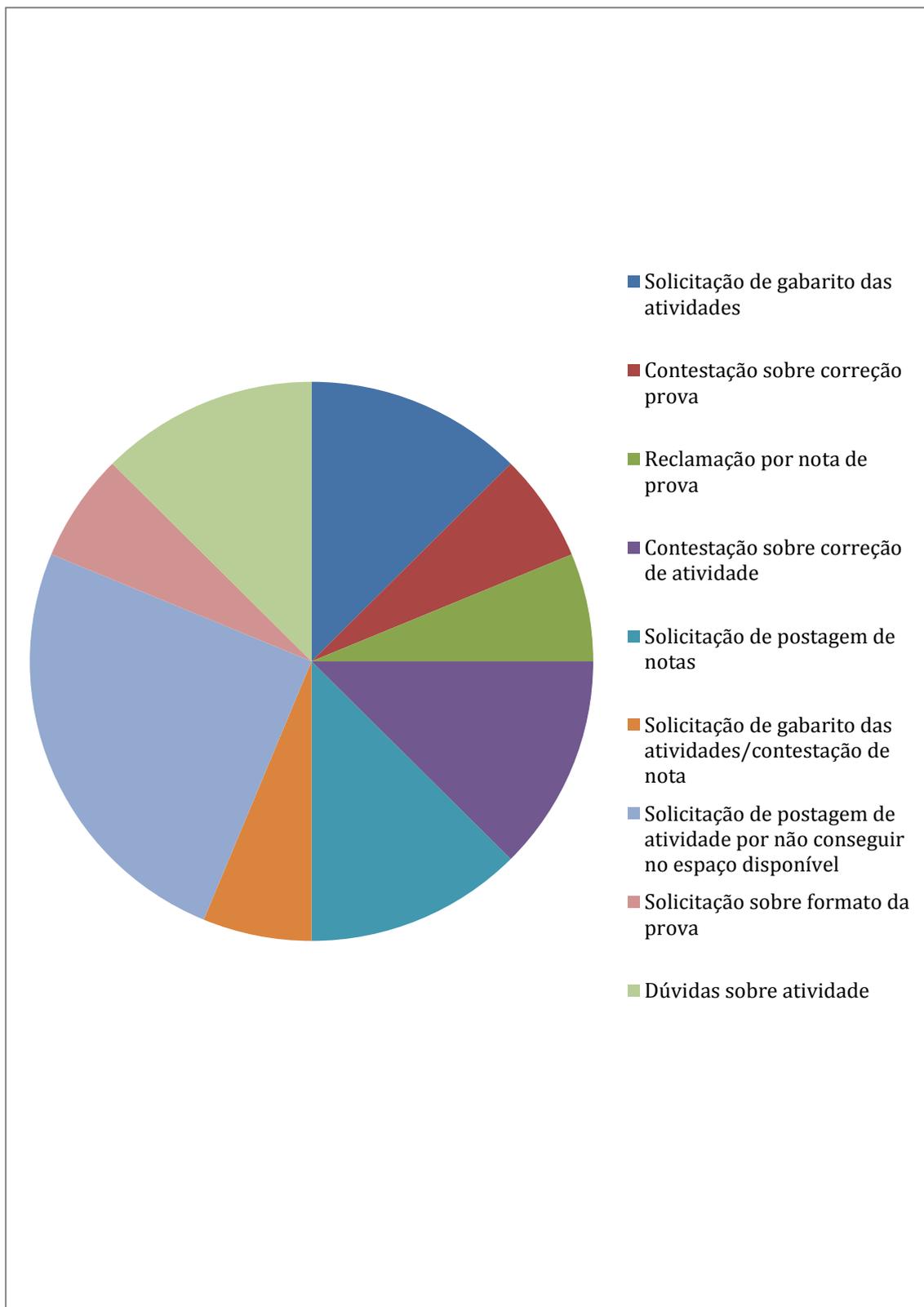


QUEM PARTICIPOU

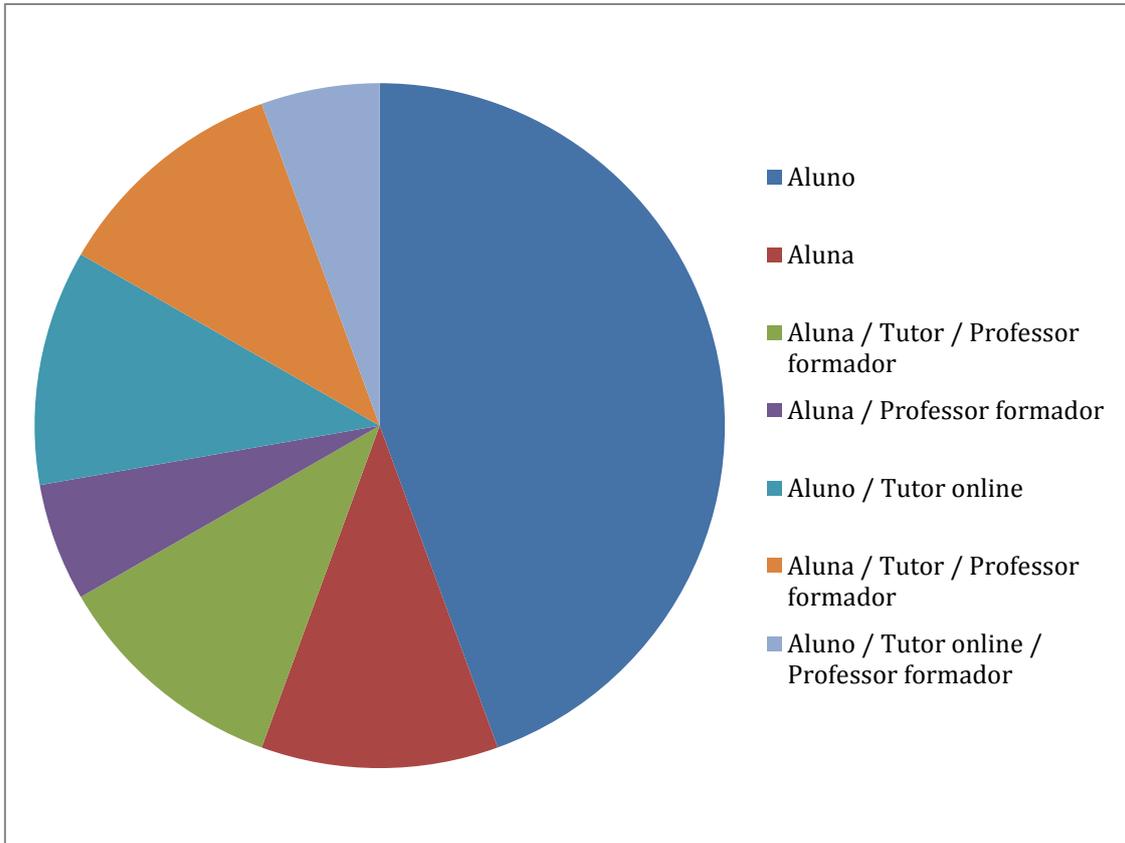


FEEDBACK**DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA AVANÇADO III****- FÓRUM ABERTO****FUNÇÃO**

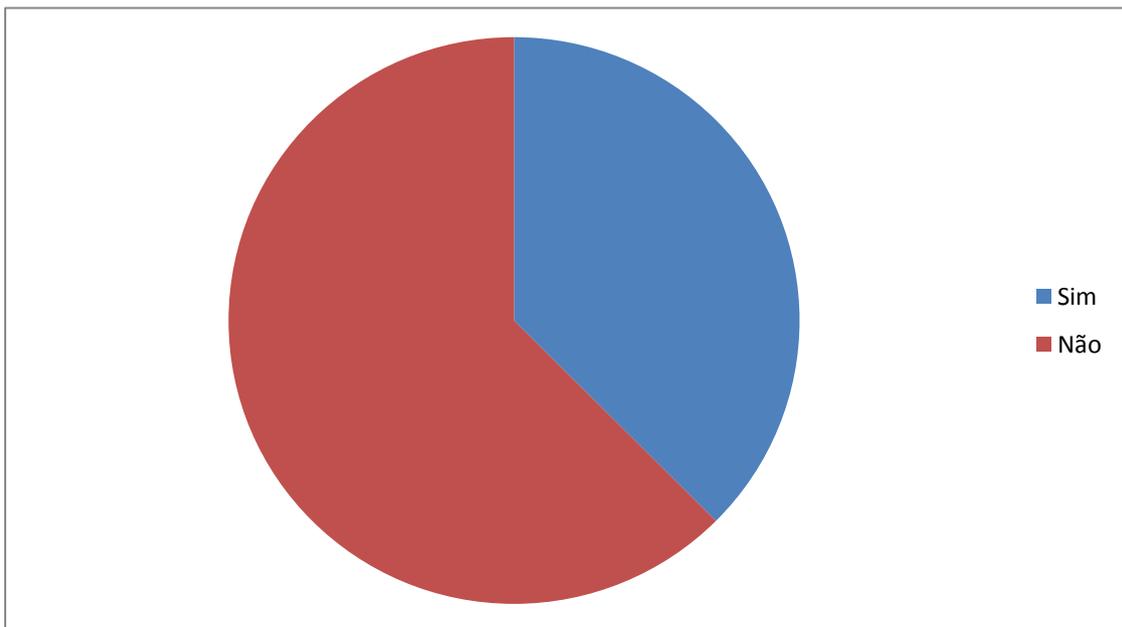
SITUAÇÃO EXPOSTA

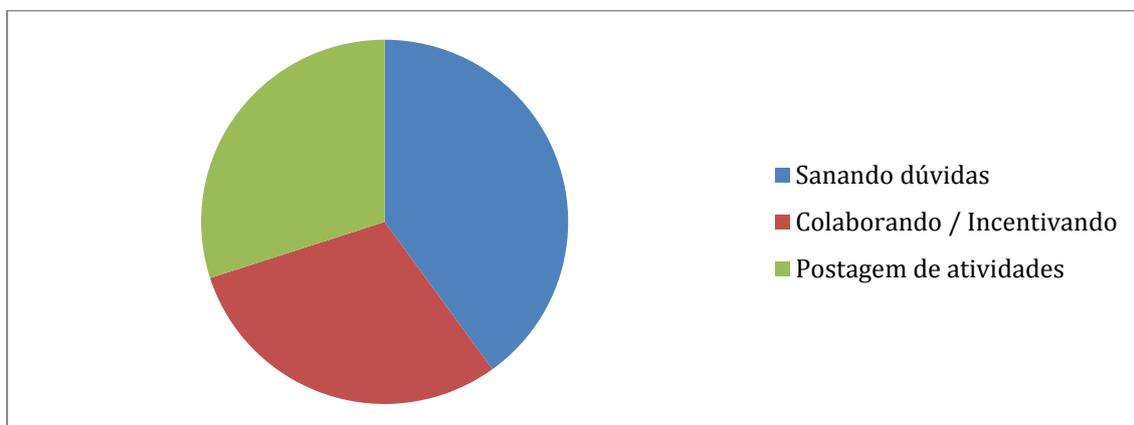
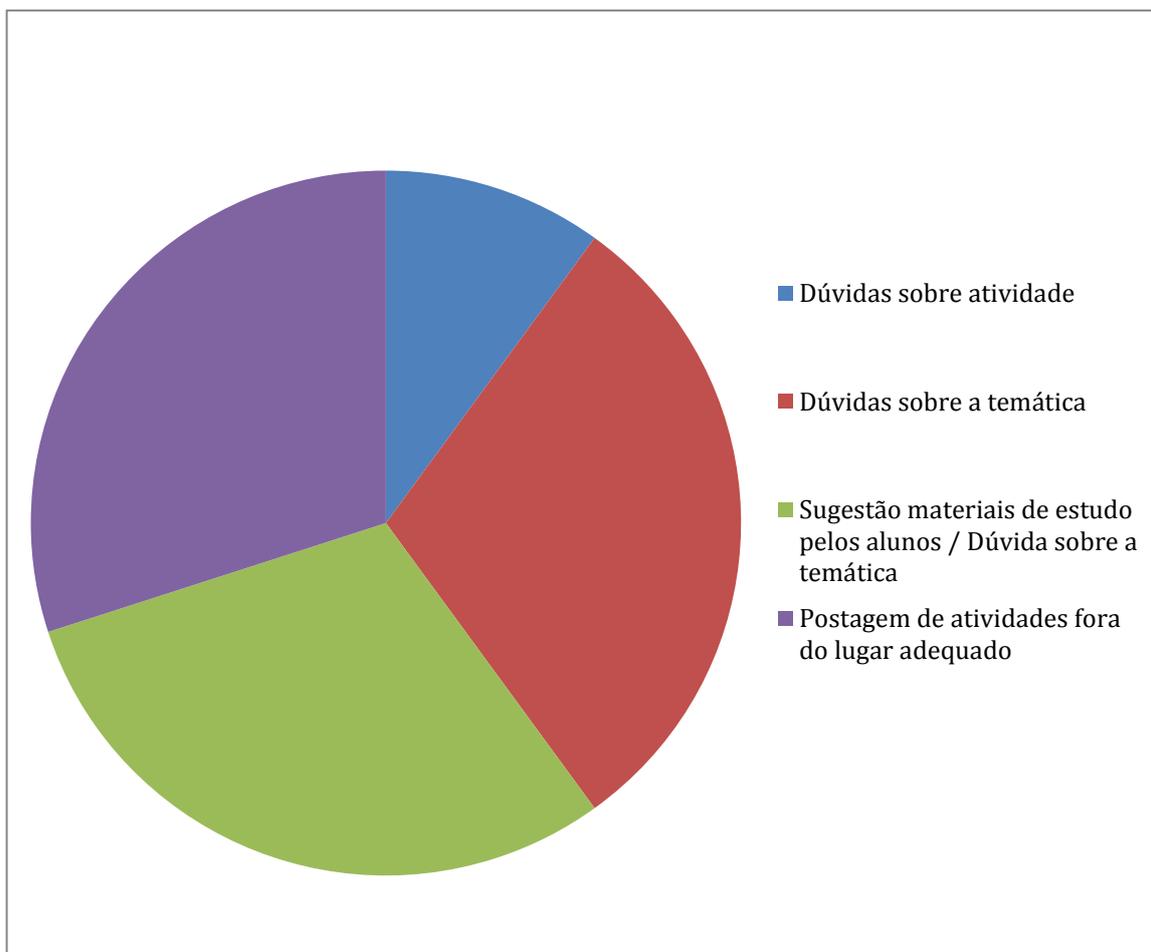


QUEM COMUNICOU

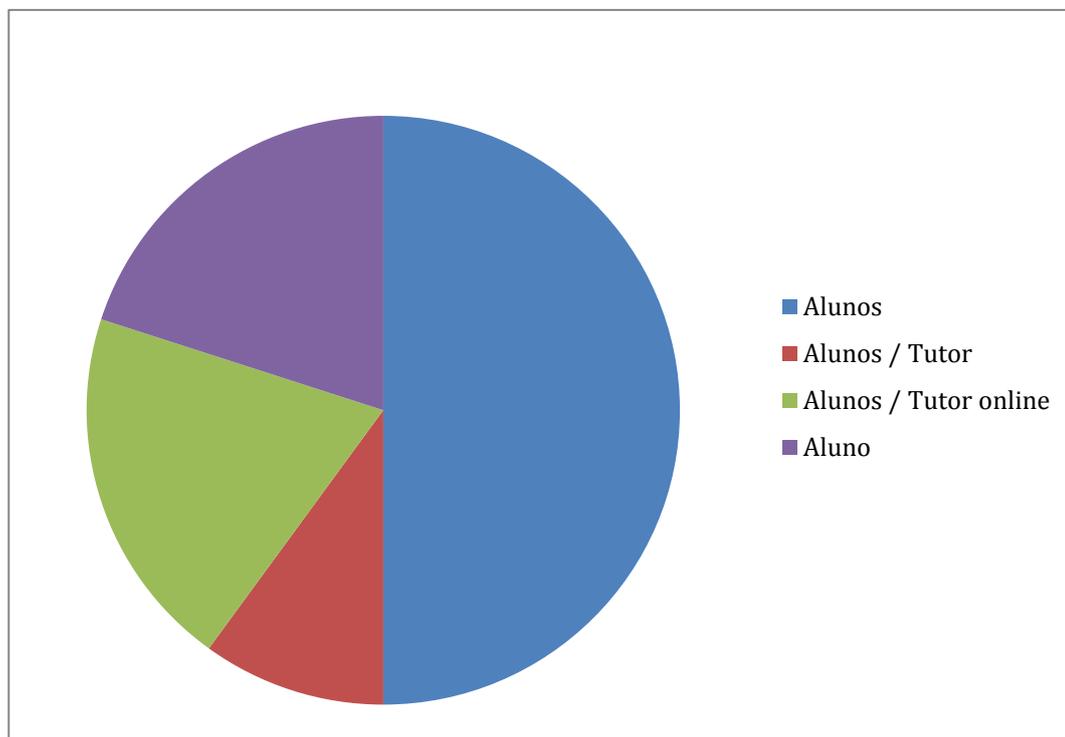


FEEDBACK

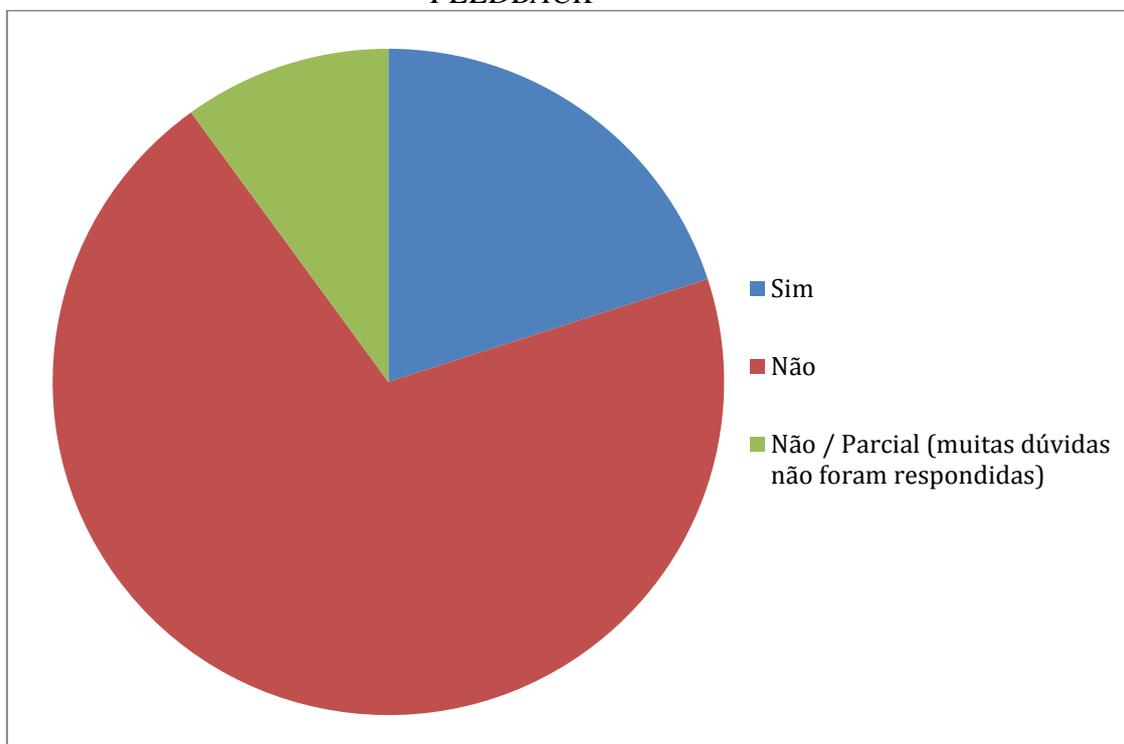


FÓRUM I**FUNÇÃO****SITUAÇÃO EXPOSTA**

QUEM COMUNICOU

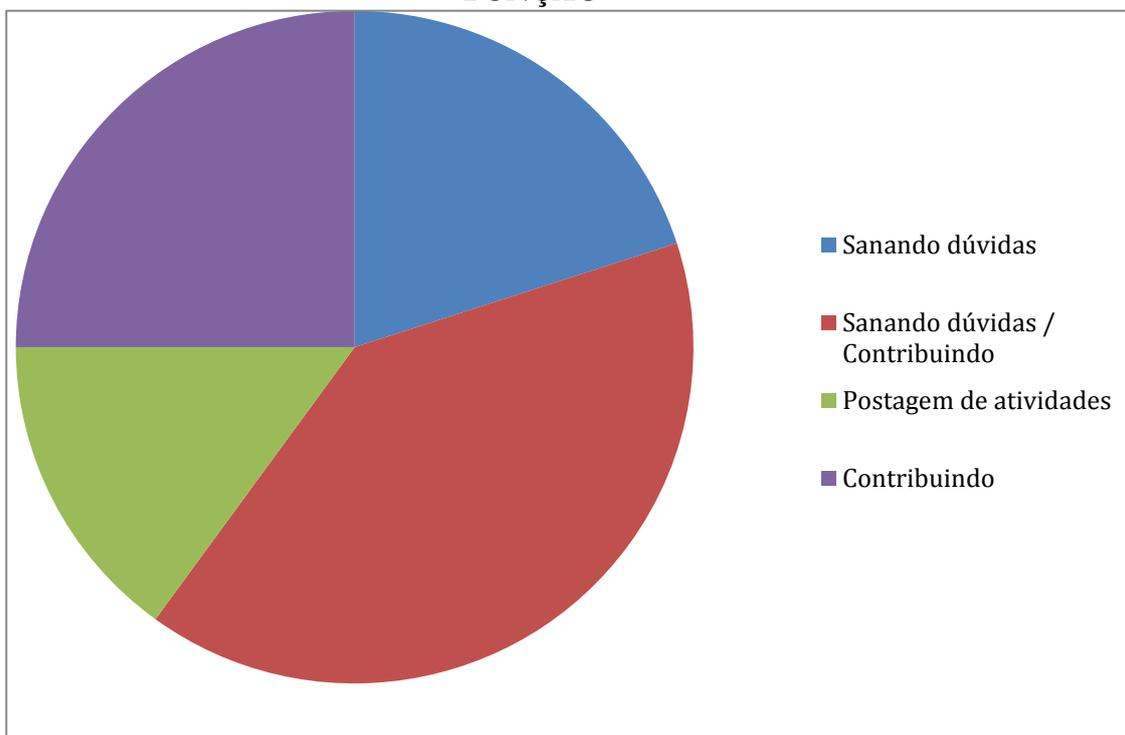


FEEDBACK

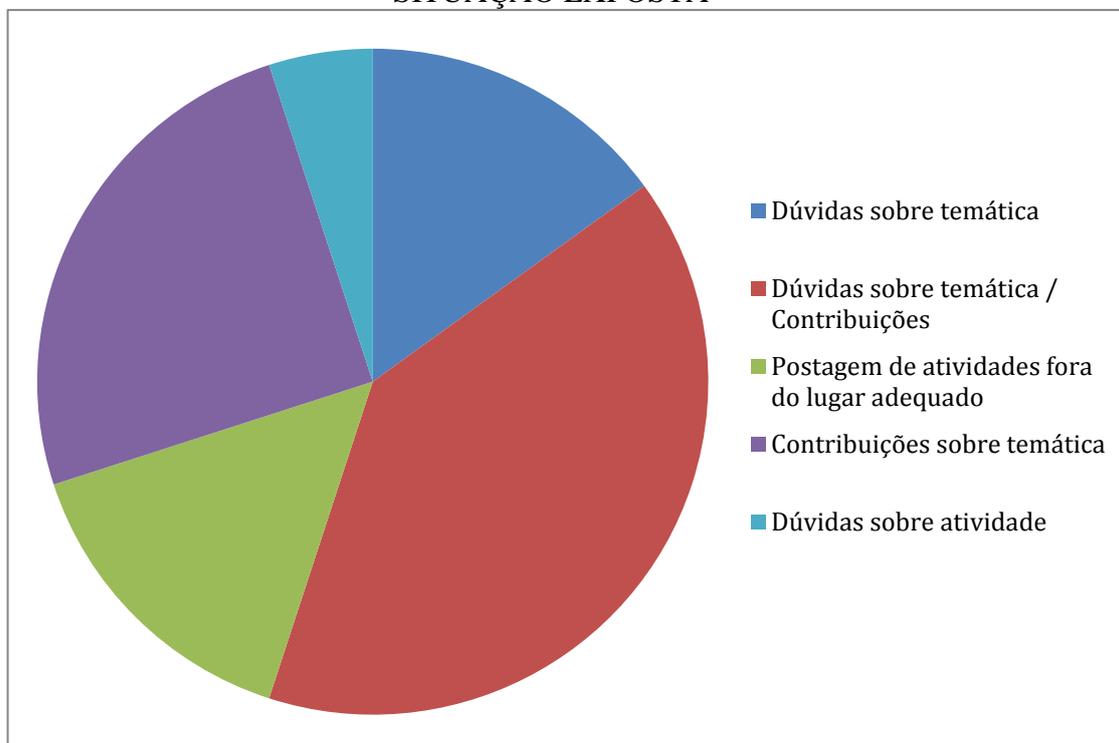


FÓRUM II

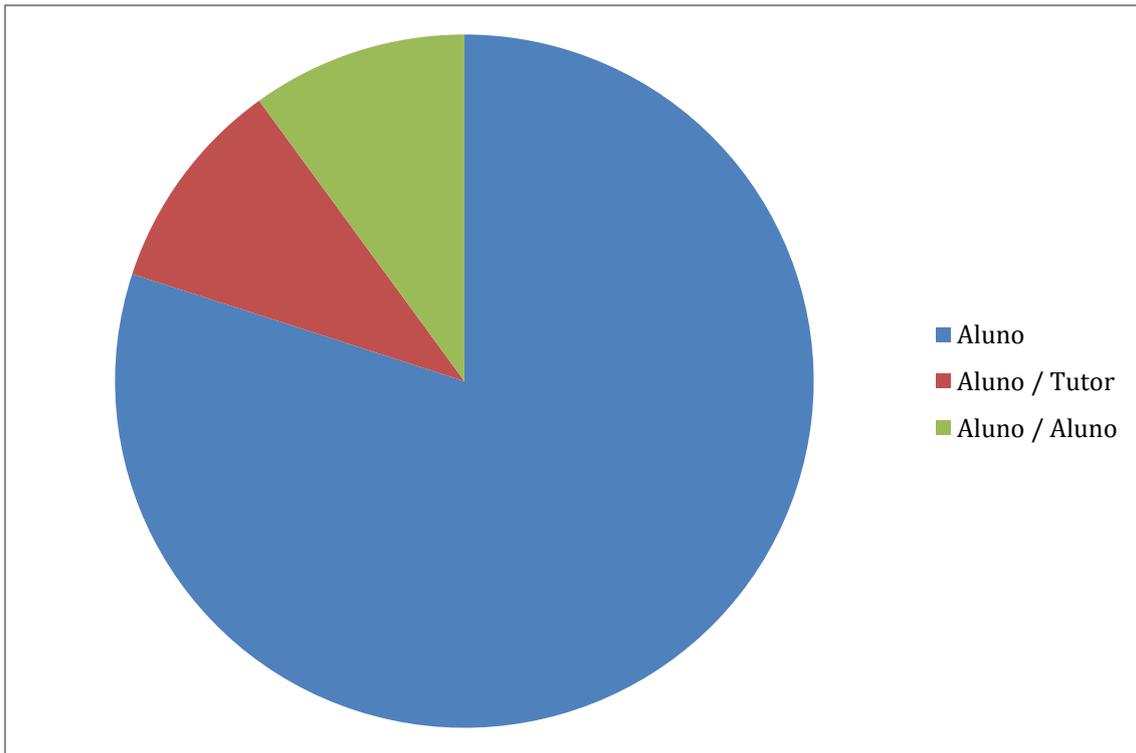
FUNÇÃO



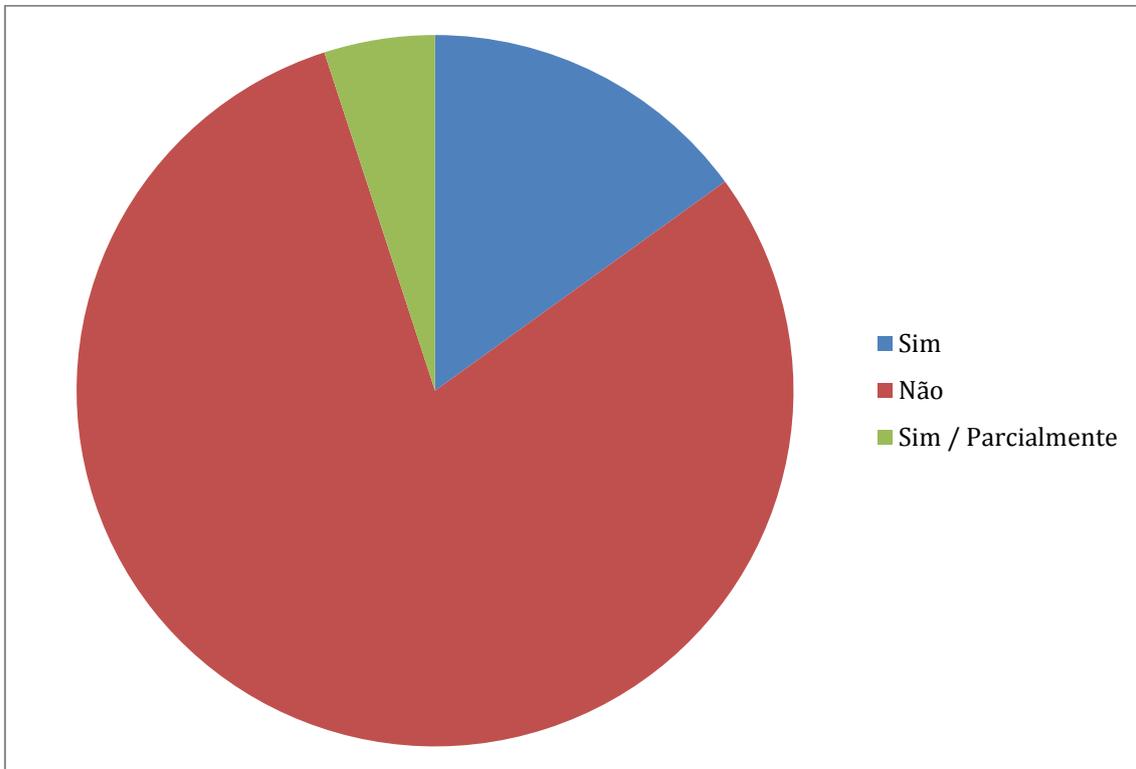
SITUAÇÃO EXPOSTA

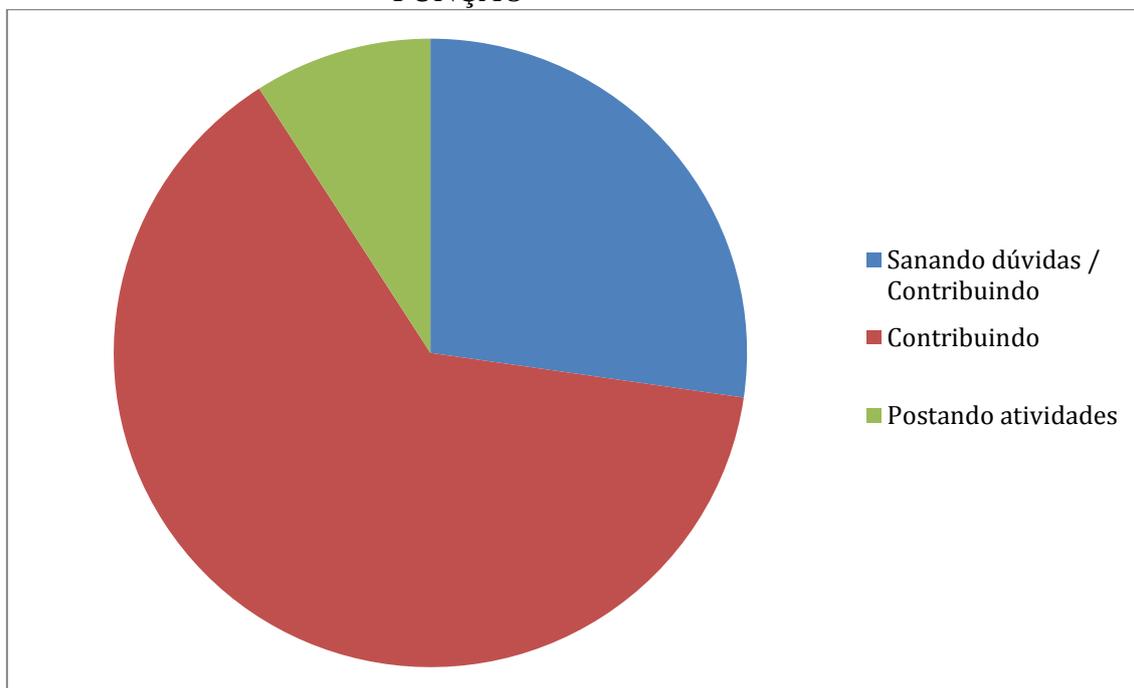
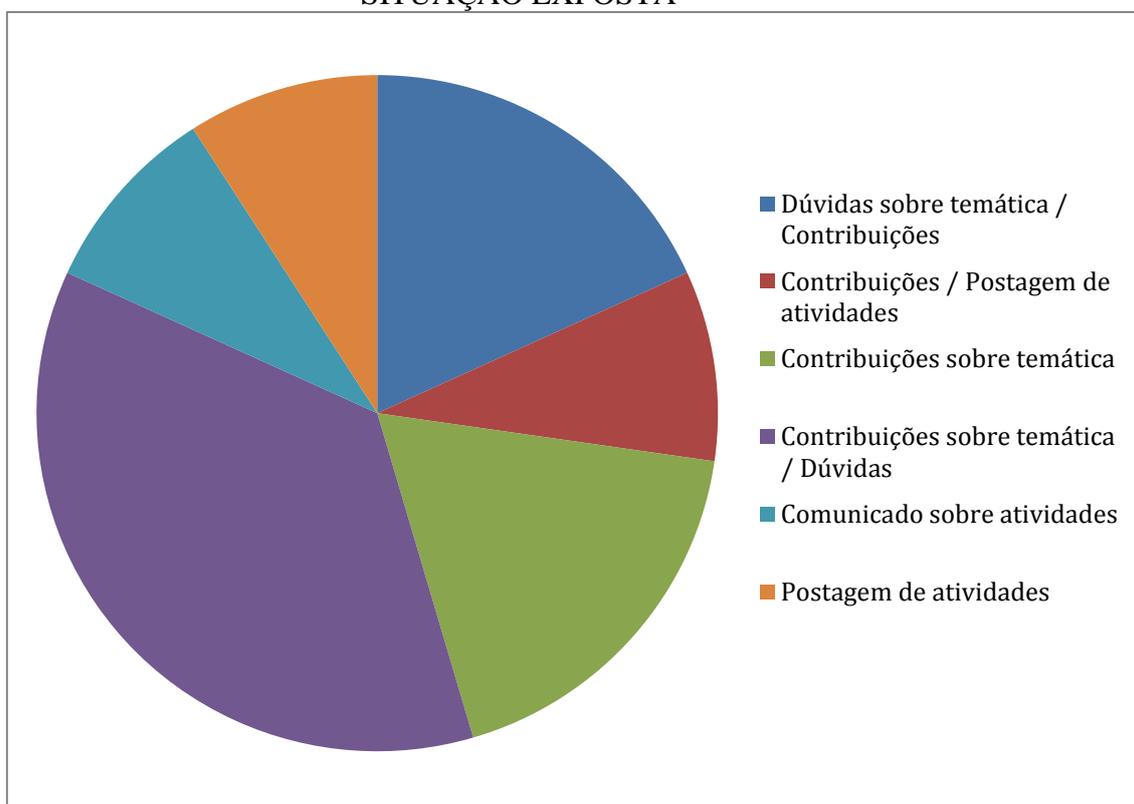


QUEM COMUNICOU

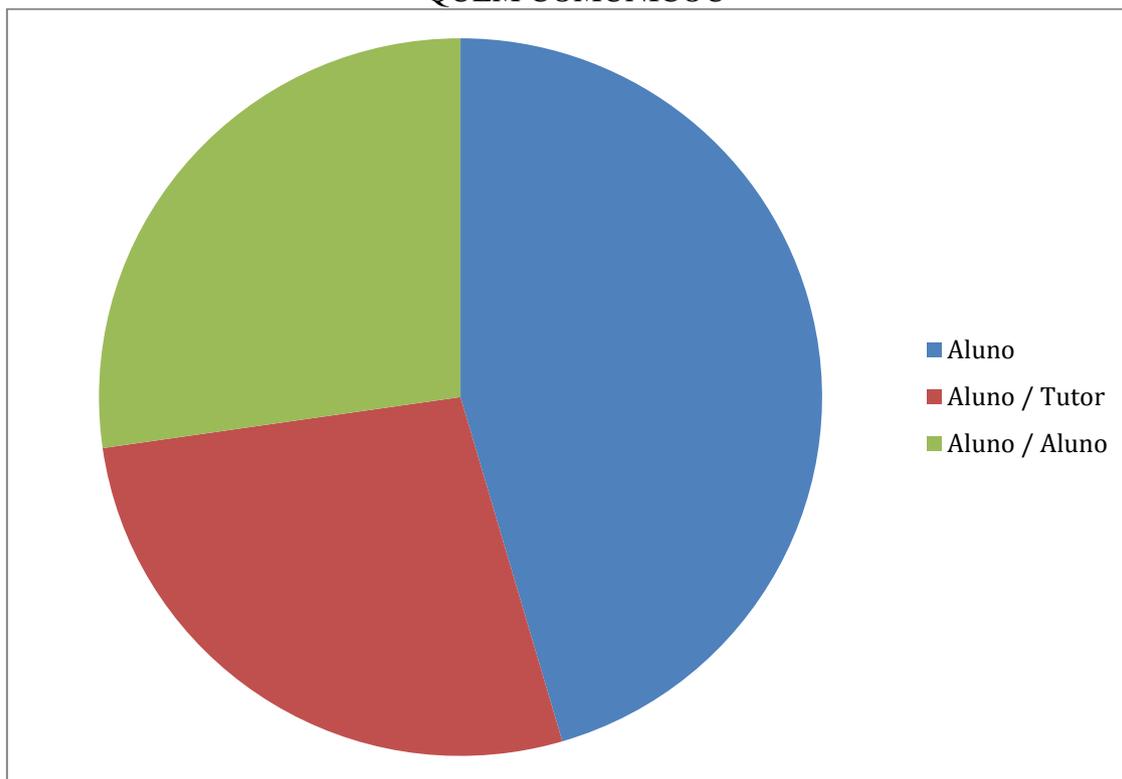


FEEDBACK

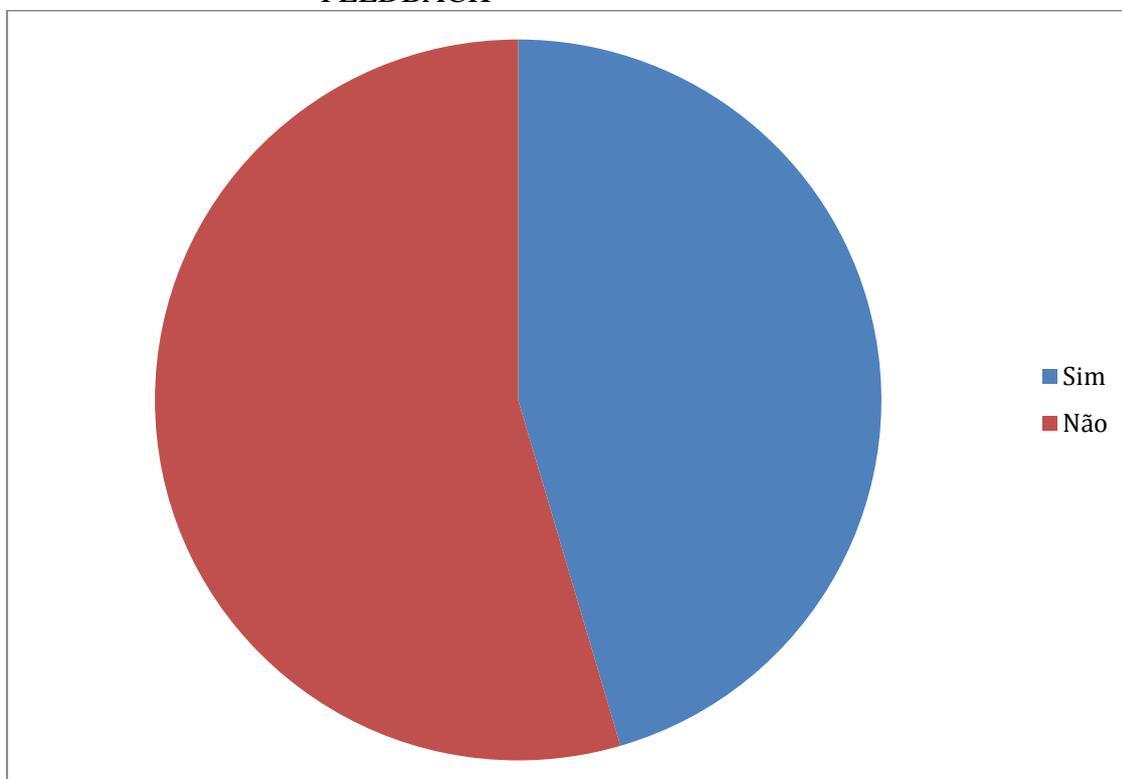


FÓRUM III**FUNÇÃO****SITUAÇÃO EXPOSTA**

QUEM COMUNICOU

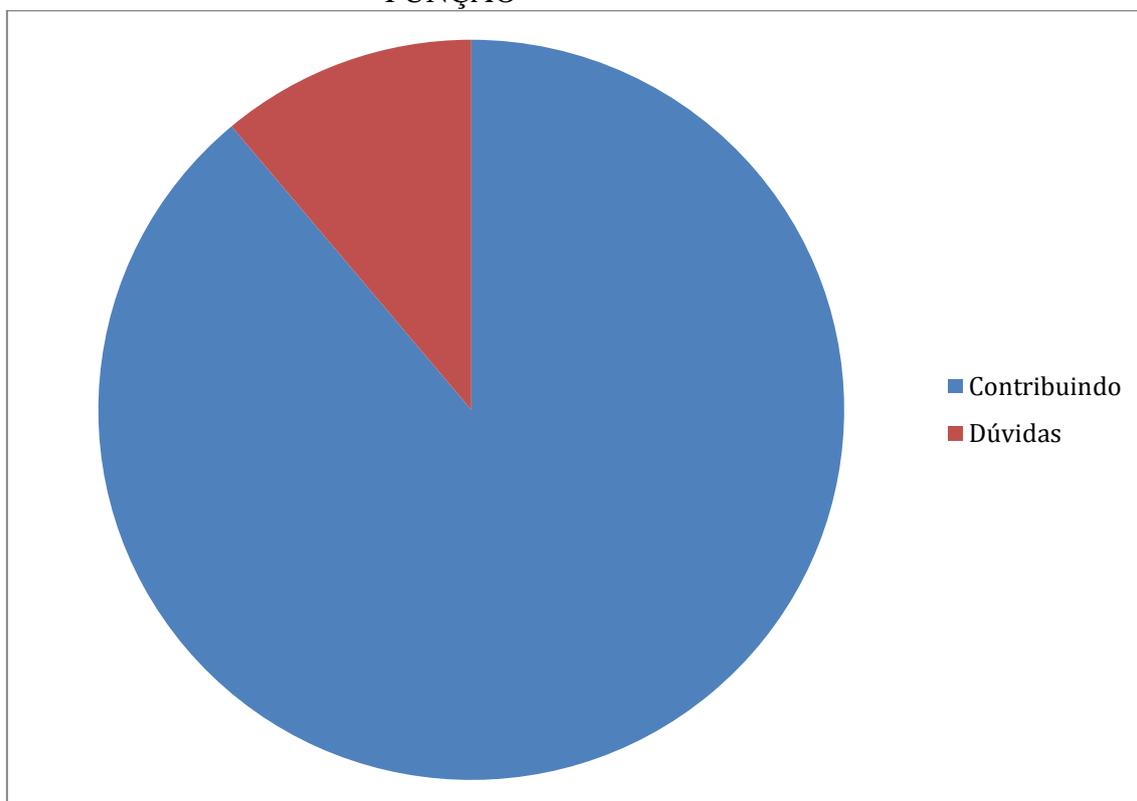


FEEDBACK

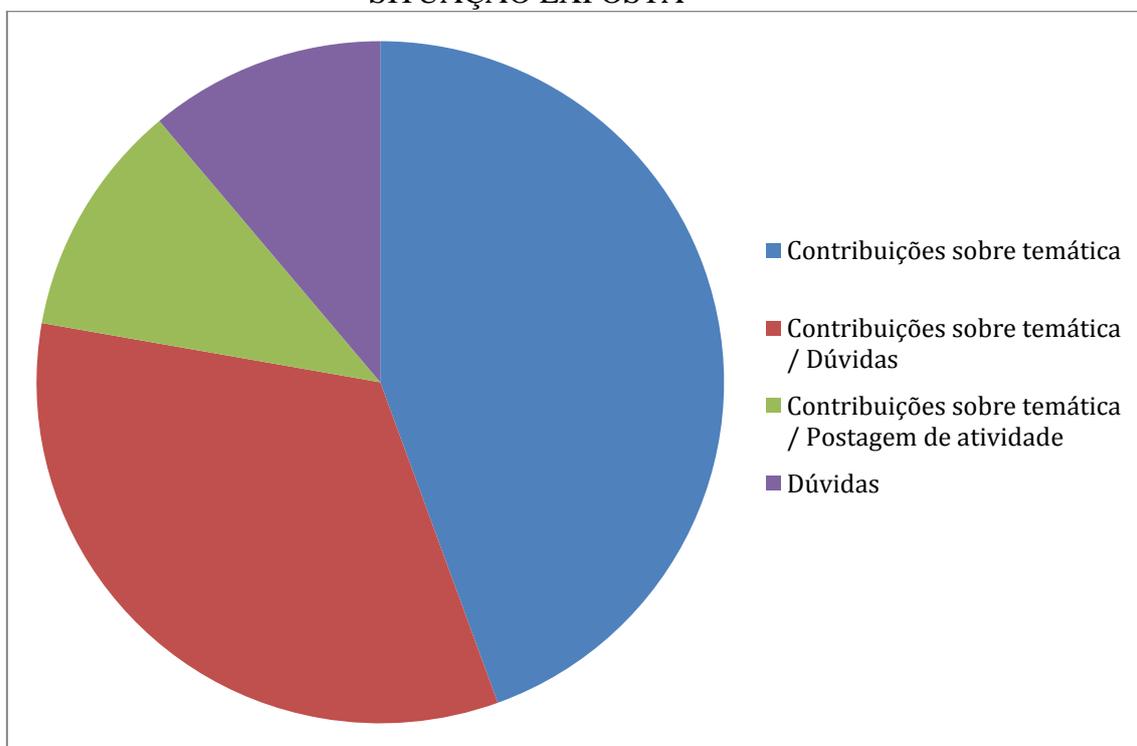


FÓRUM IV

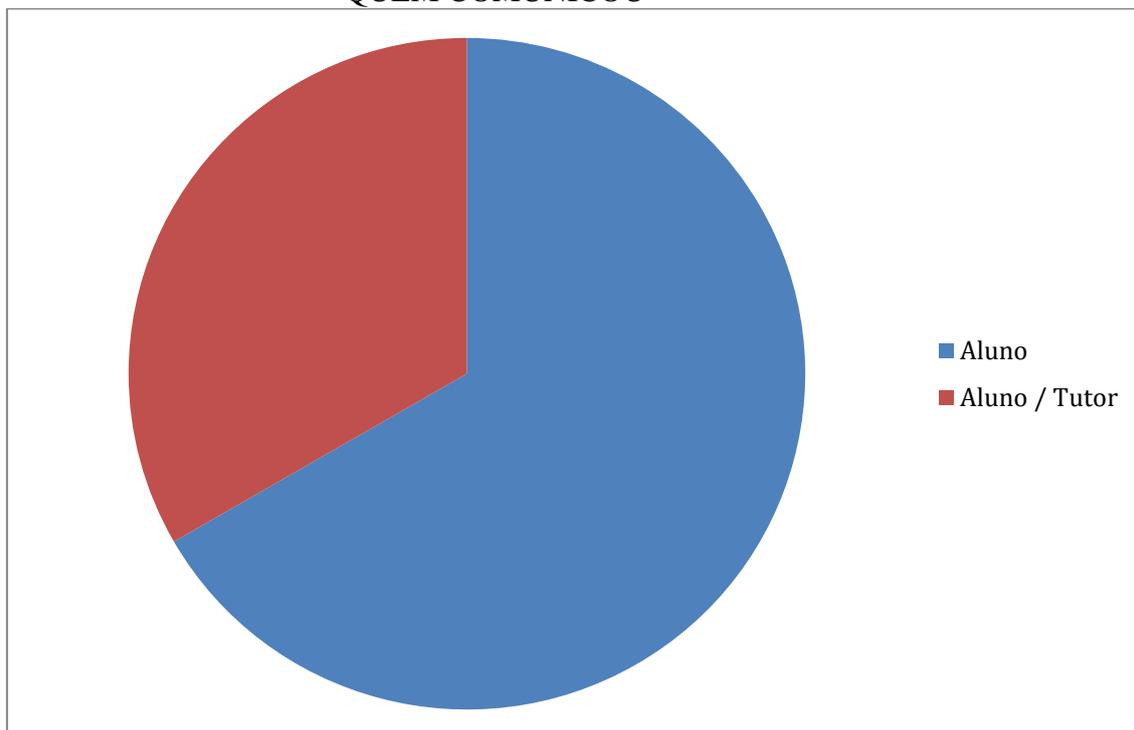
FUNÇÃO



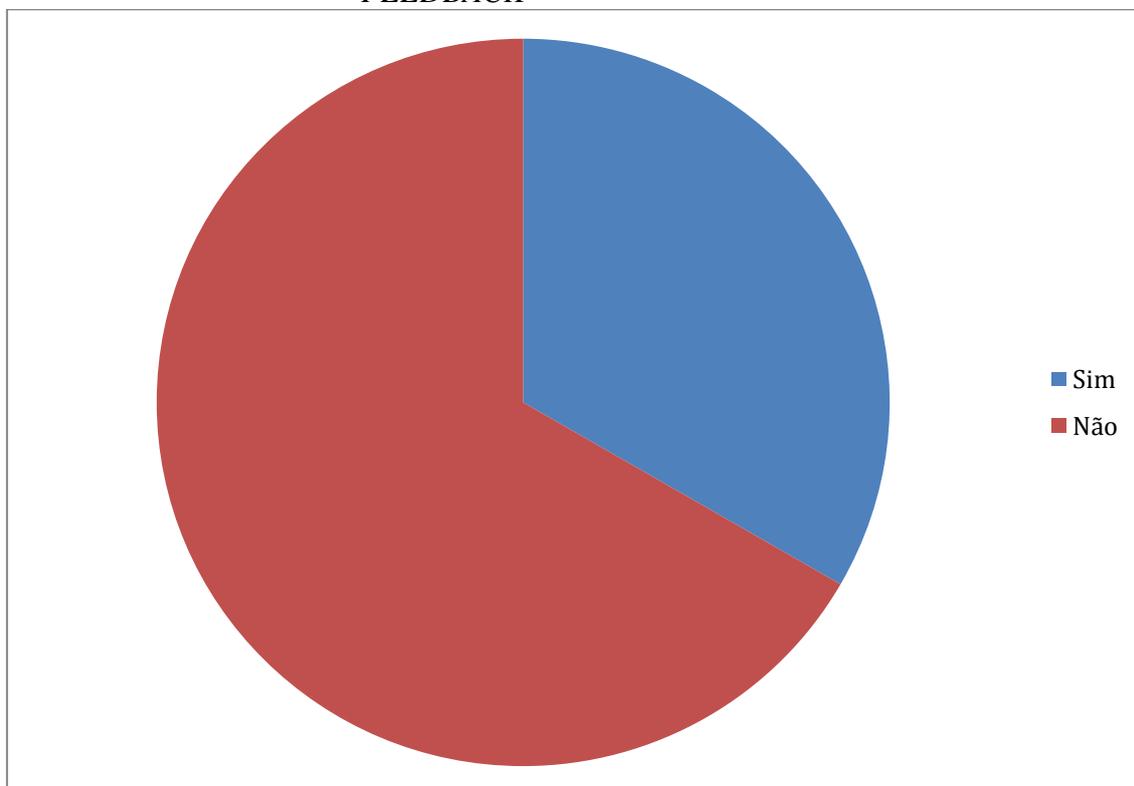
SITUAÇÃO EXPOSTA



QUEM COMUNICOU

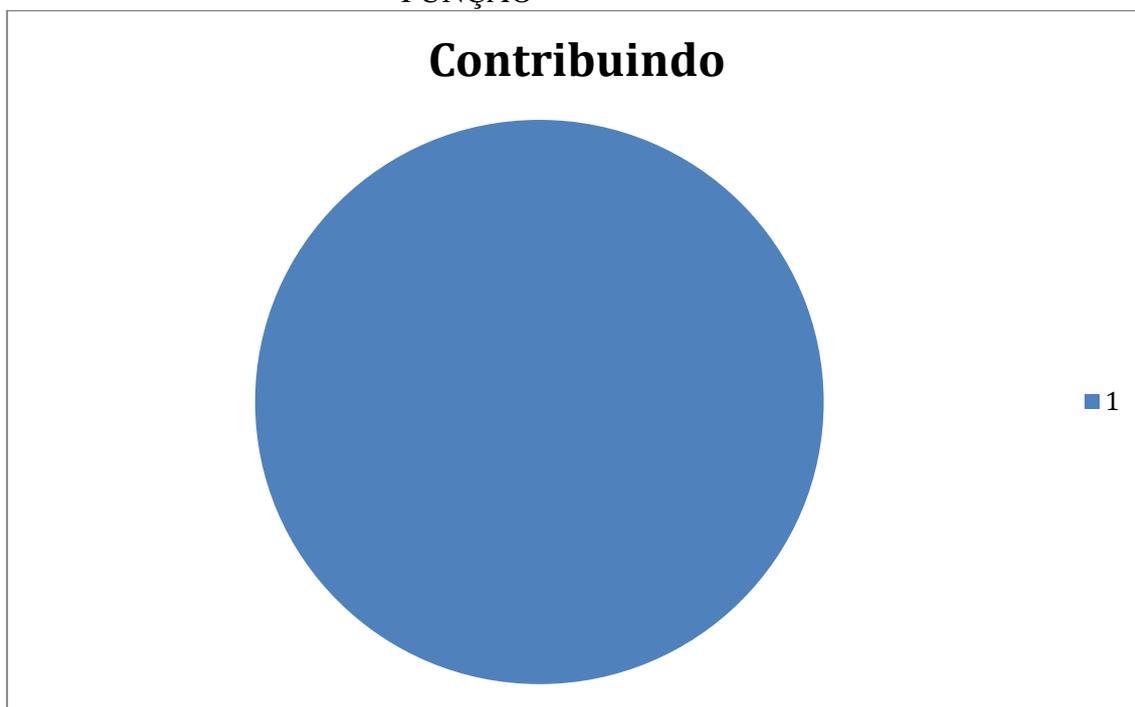


FEEDBACK

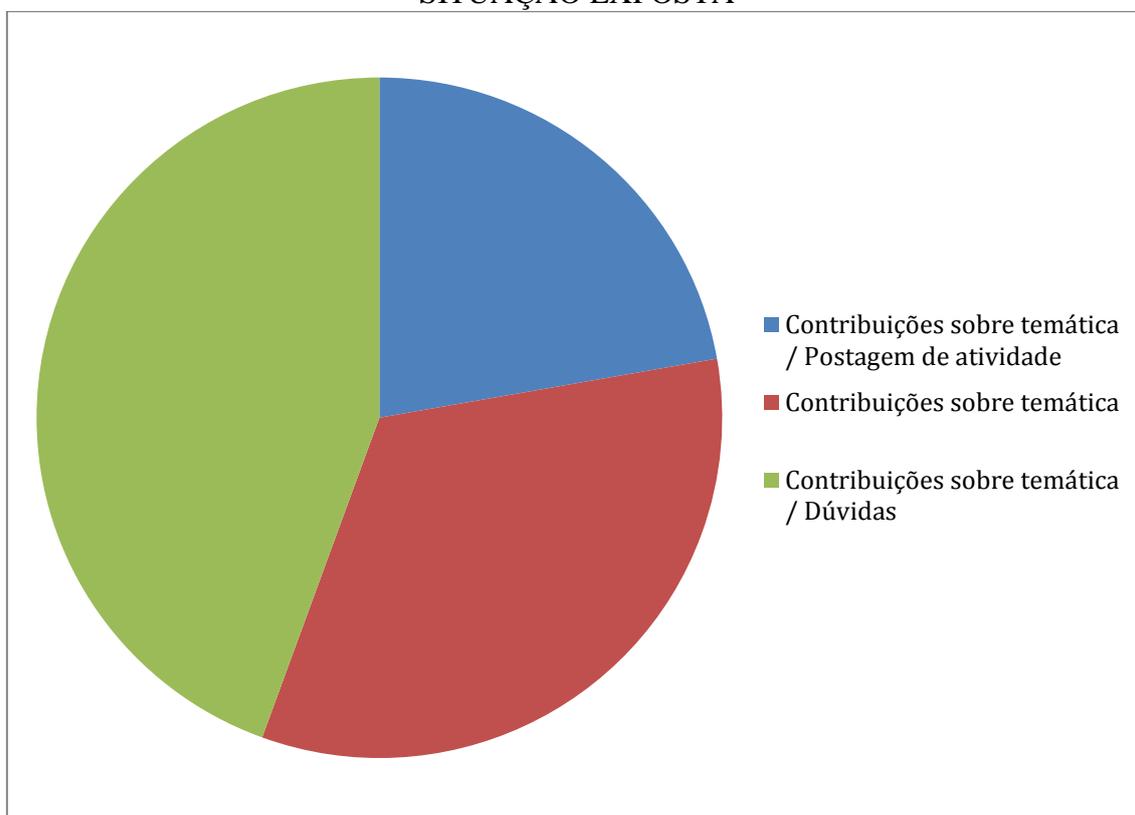


FÓRUM V

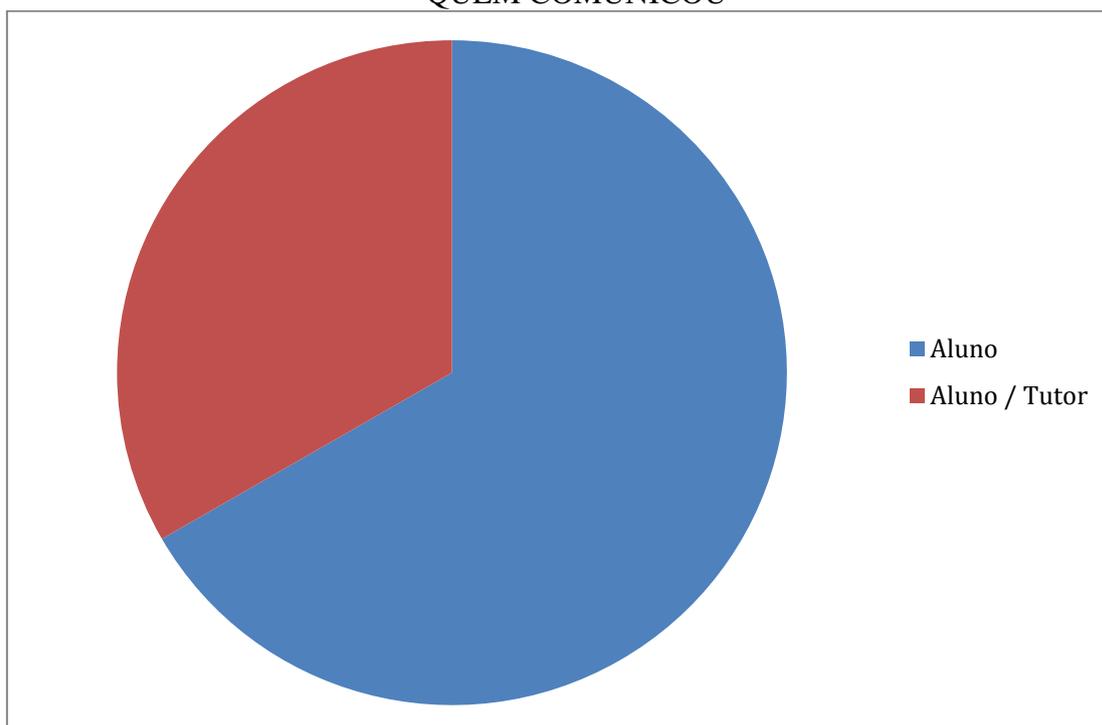
FUNÇÃO



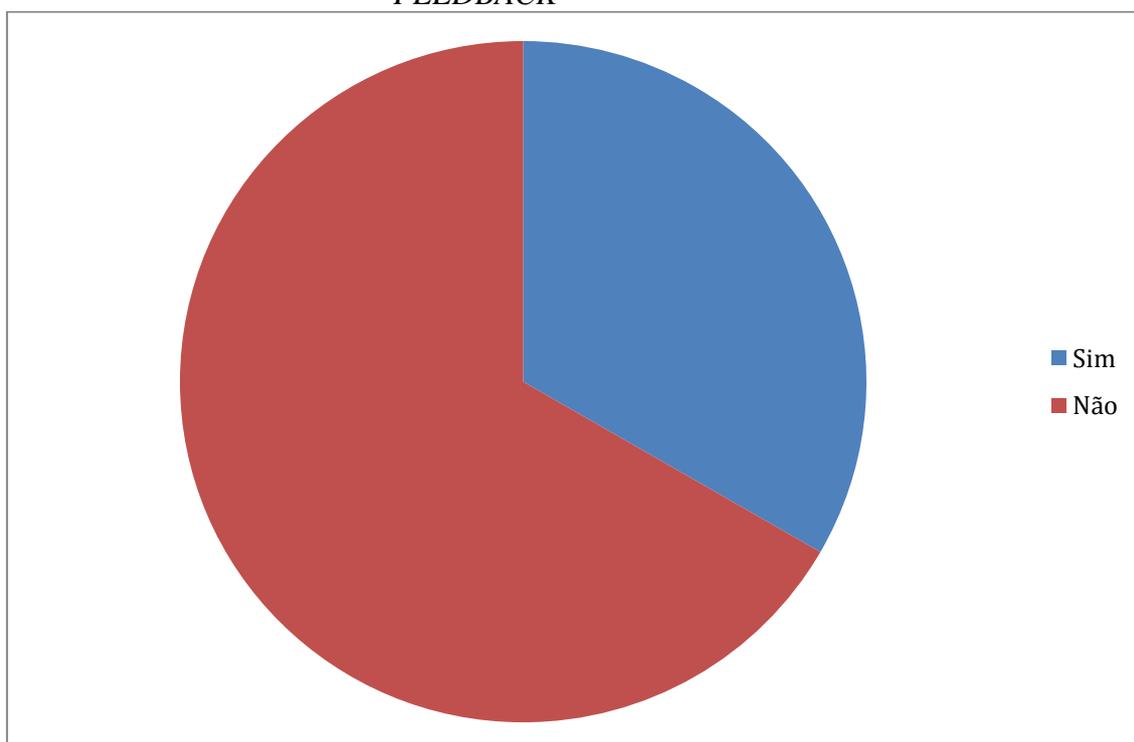
SITUAÇÃO EXPOSTA



QUEM COMUNICOU

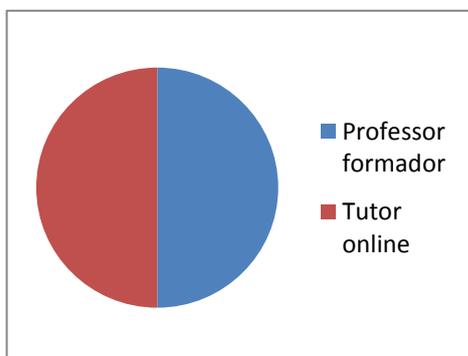


FEEDBACK

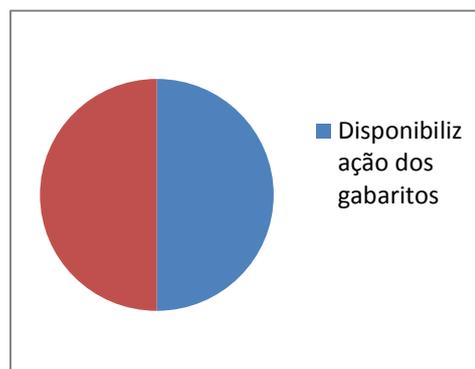


FÓRUM DE TUTORES

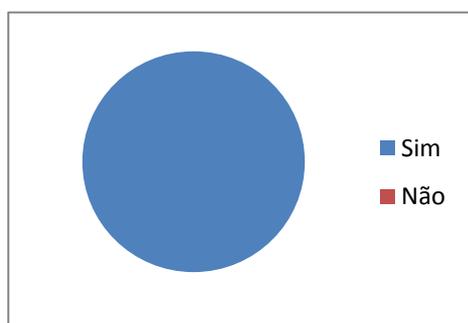
QUEM COMUNICOU



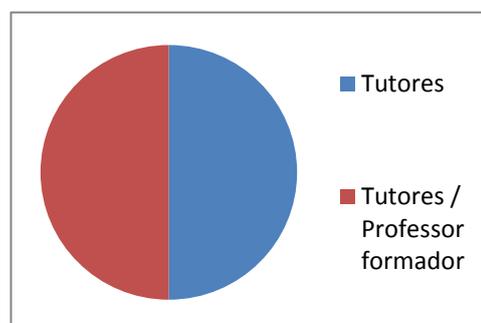
SITUAÇÃO EXPOSTA



FEEDBACK



QUEM PARTICIPOU

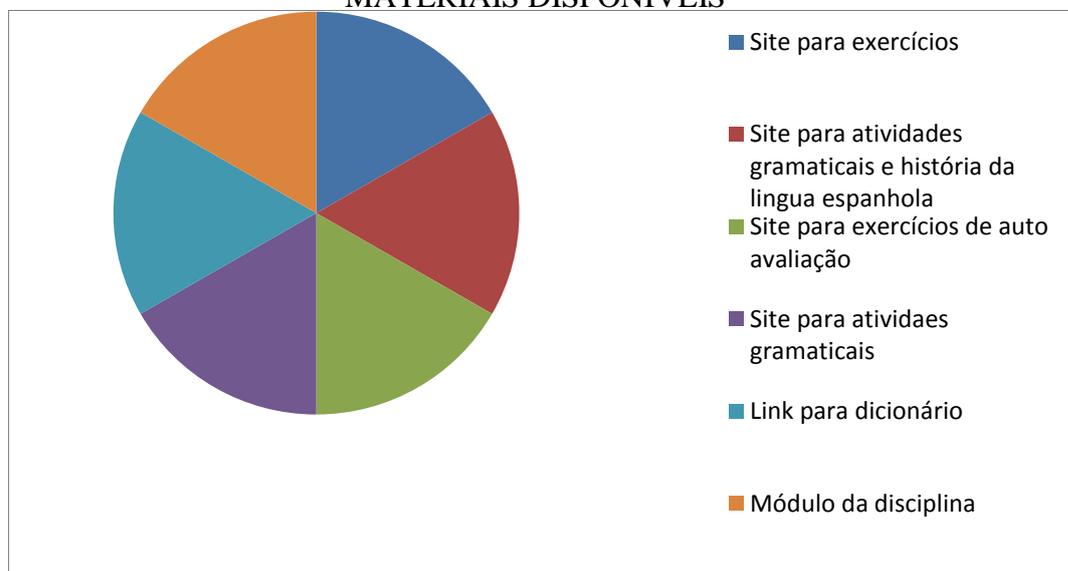


TERCEIRA CATEGORIA DA ANÁLISE: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA A APRENDIZAGEM ESTRUTURADA

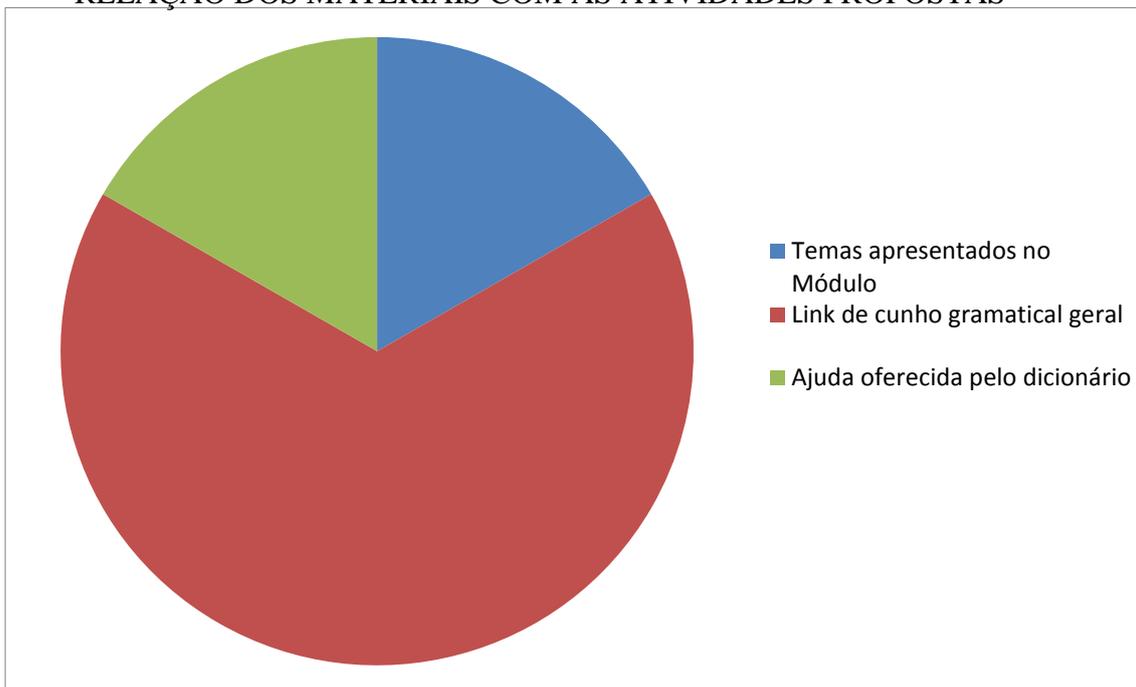
DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA BÁSICO I

BIBLIOTECA

MATERIAIS DISPONÍVEIS



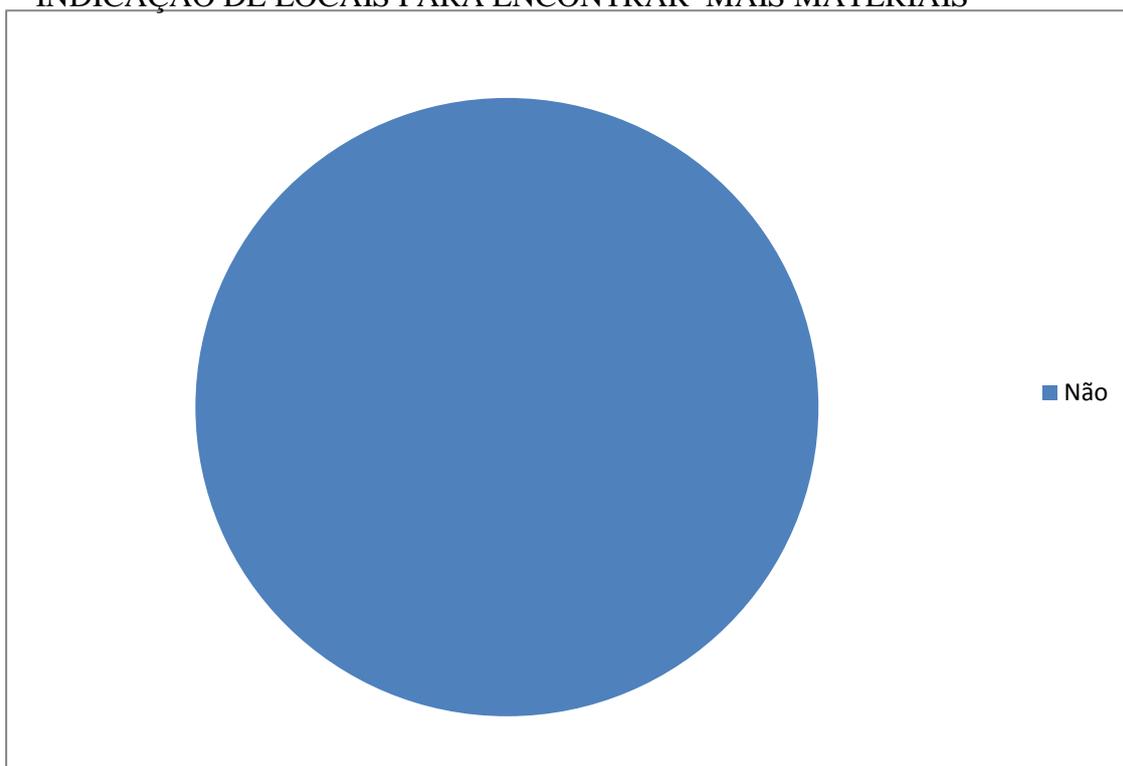
RELAÇÃO DOS MATERIAIS COM AS ATIVIDADES PROPOSTAS



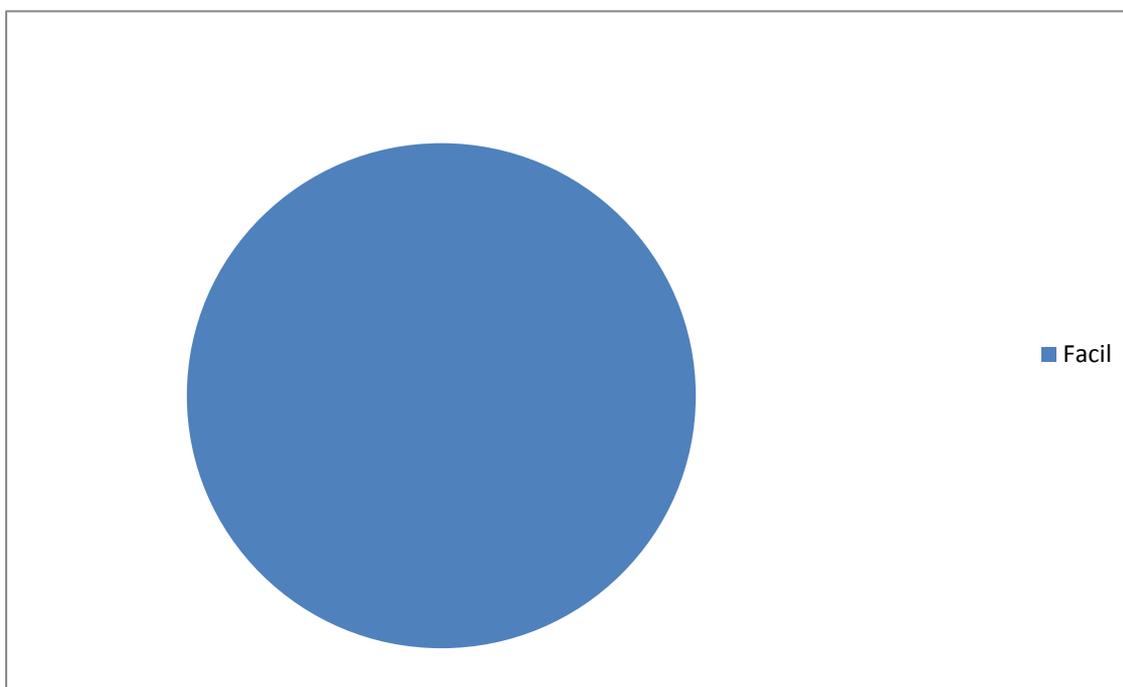
VIDEOTECA



INDICAÇÃO DE LOCAIS PARA ENCONTRAR MAIS MATERIAIS



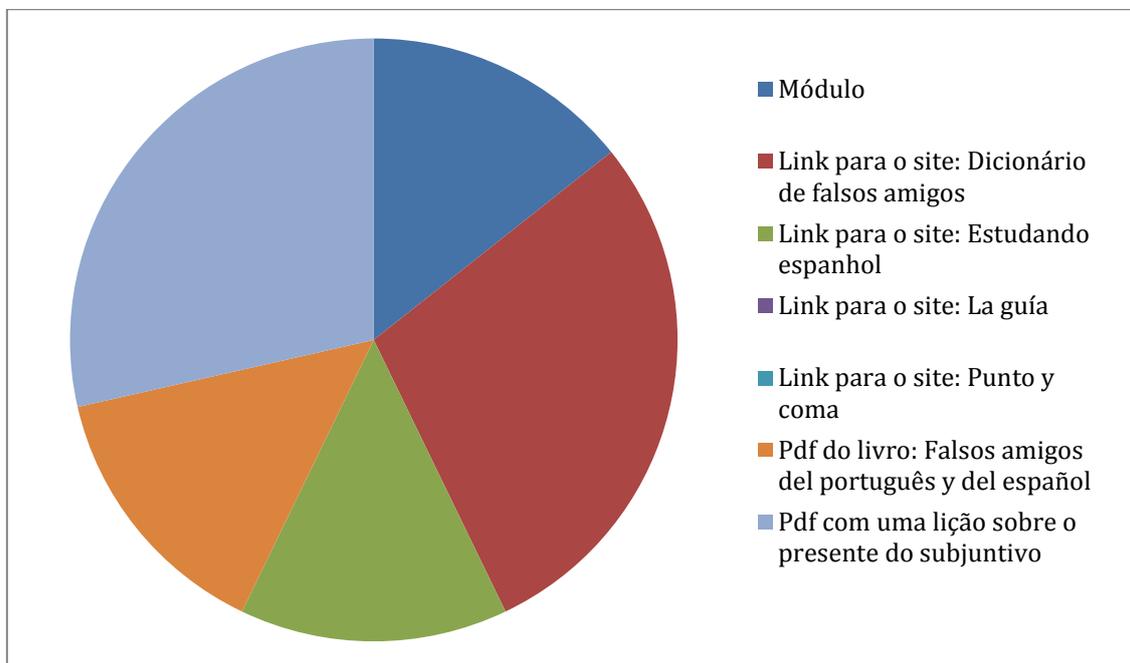
GRAU DE DIFICULDADE DE ENCONTRAR OS MATERIAIS



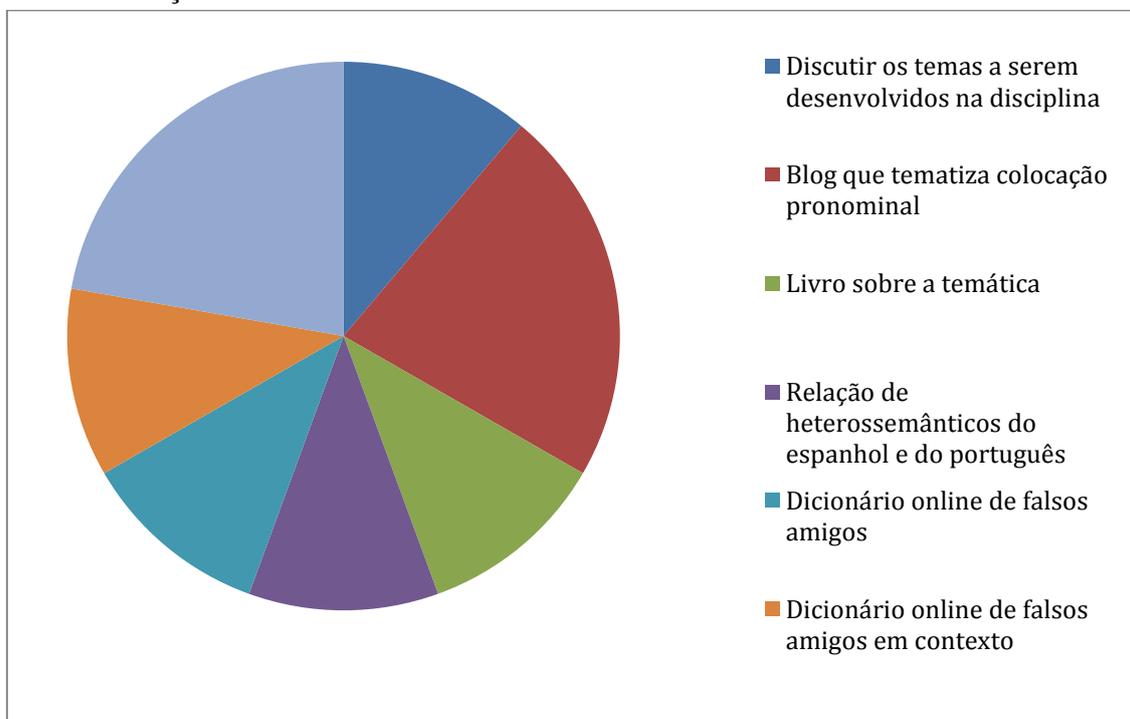
DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA INTERMEDIÁRIO II

BIBLIOTECA

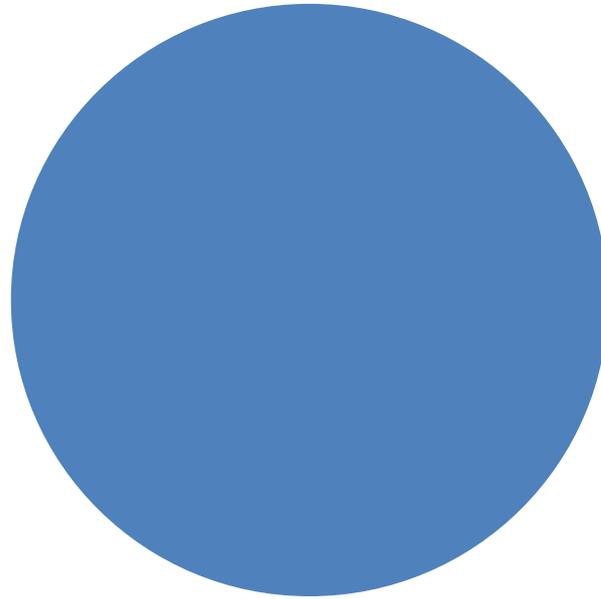
MATERIAIS DISPONÍVEIS



RELAÇÃO DOS MATERIAIS COM AS ATIVIDADES PROPOSTAS

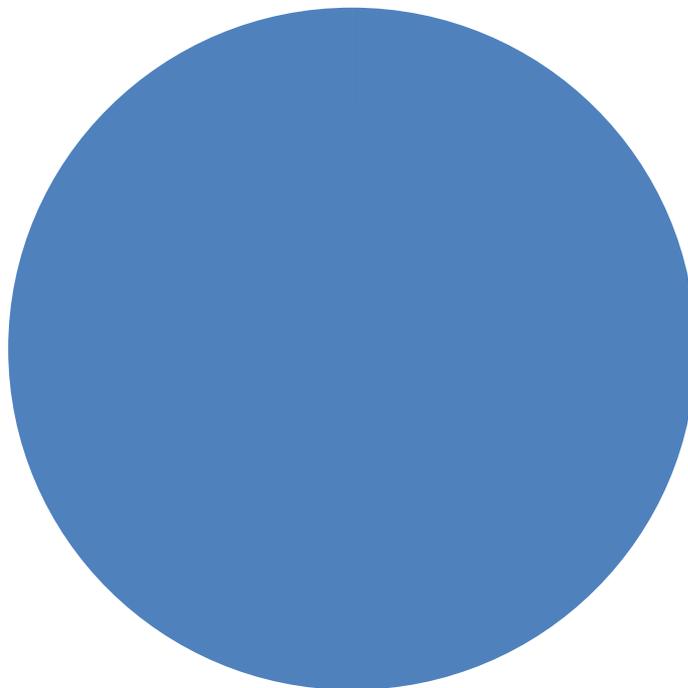


Indicação de locais para encontrar mais materiais



■ Não ■ Sim

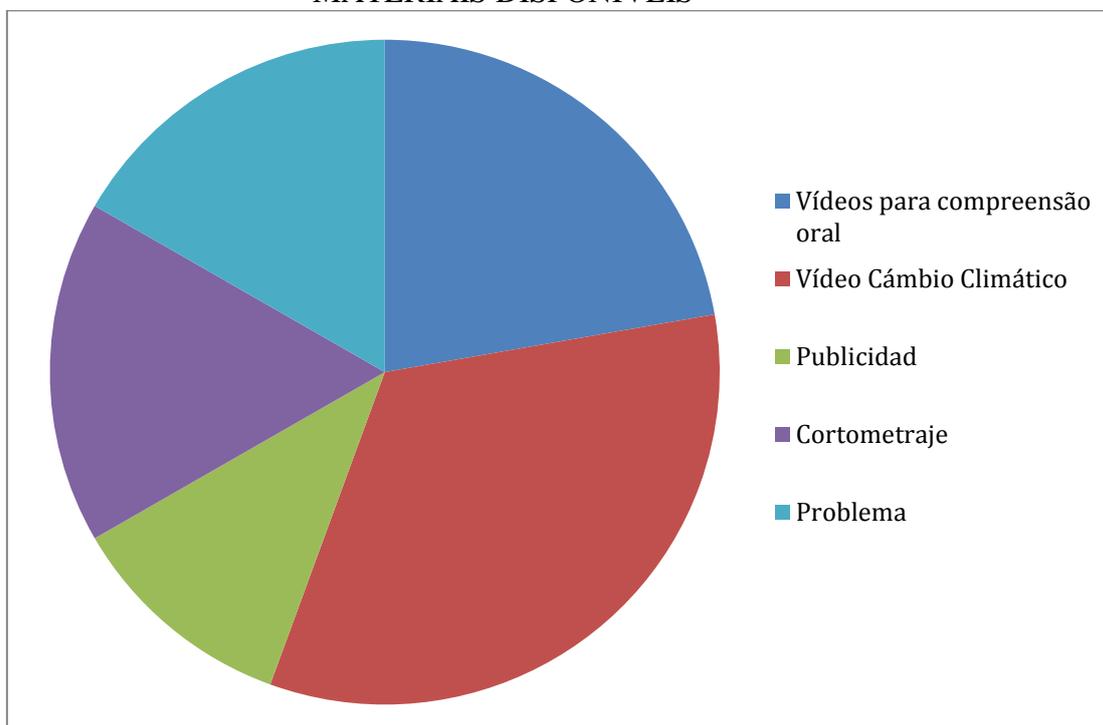
GRAU DE DIFICULDADE DE ENCONTRAR OS MATERIAIS



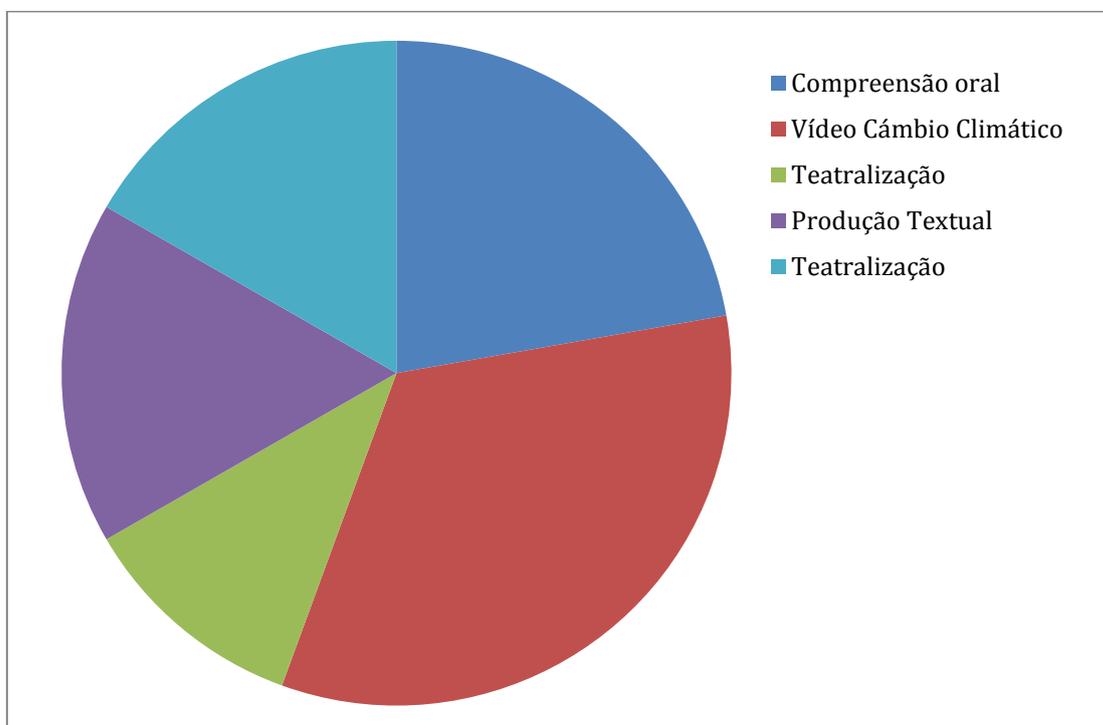
■ Fácil

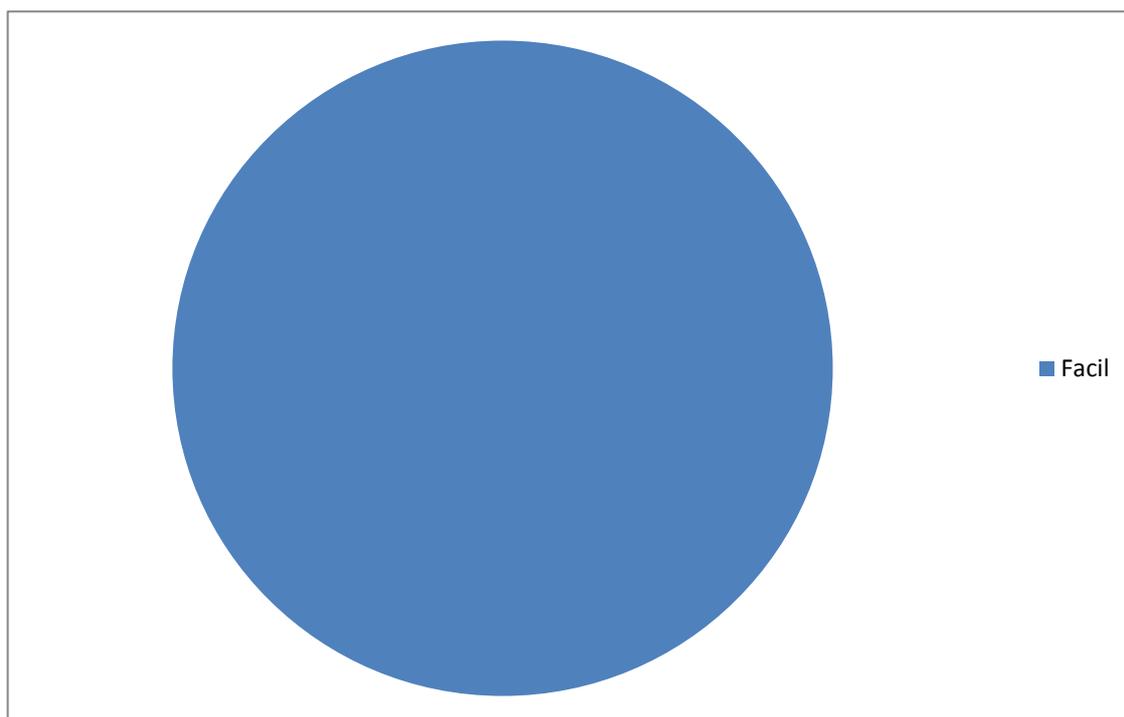
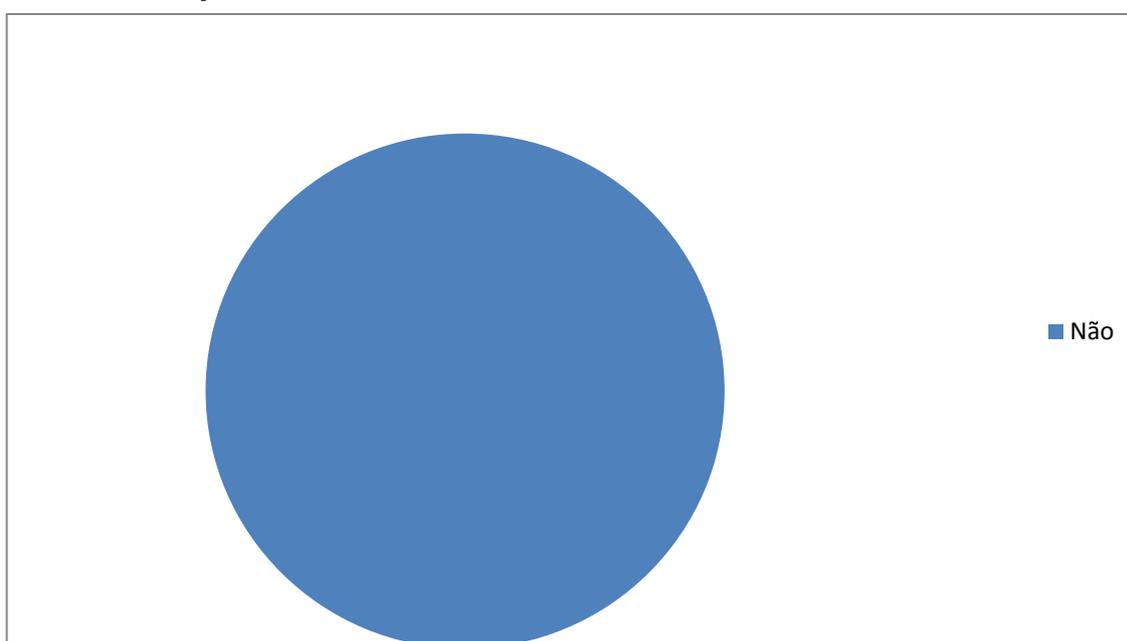
VIDEOTECA

MATERIAIS DISPONÍVEIS



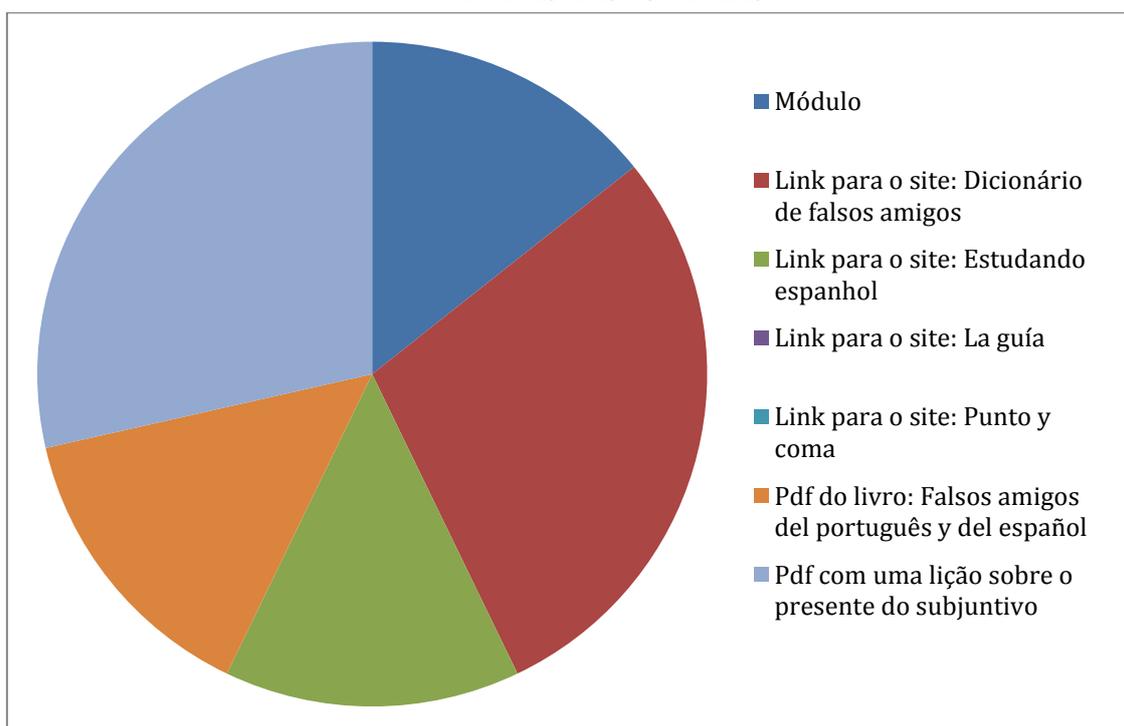
RELAÇÃO DOS MATERIAIS COM AS ATIVIDADES PROPOSTAS



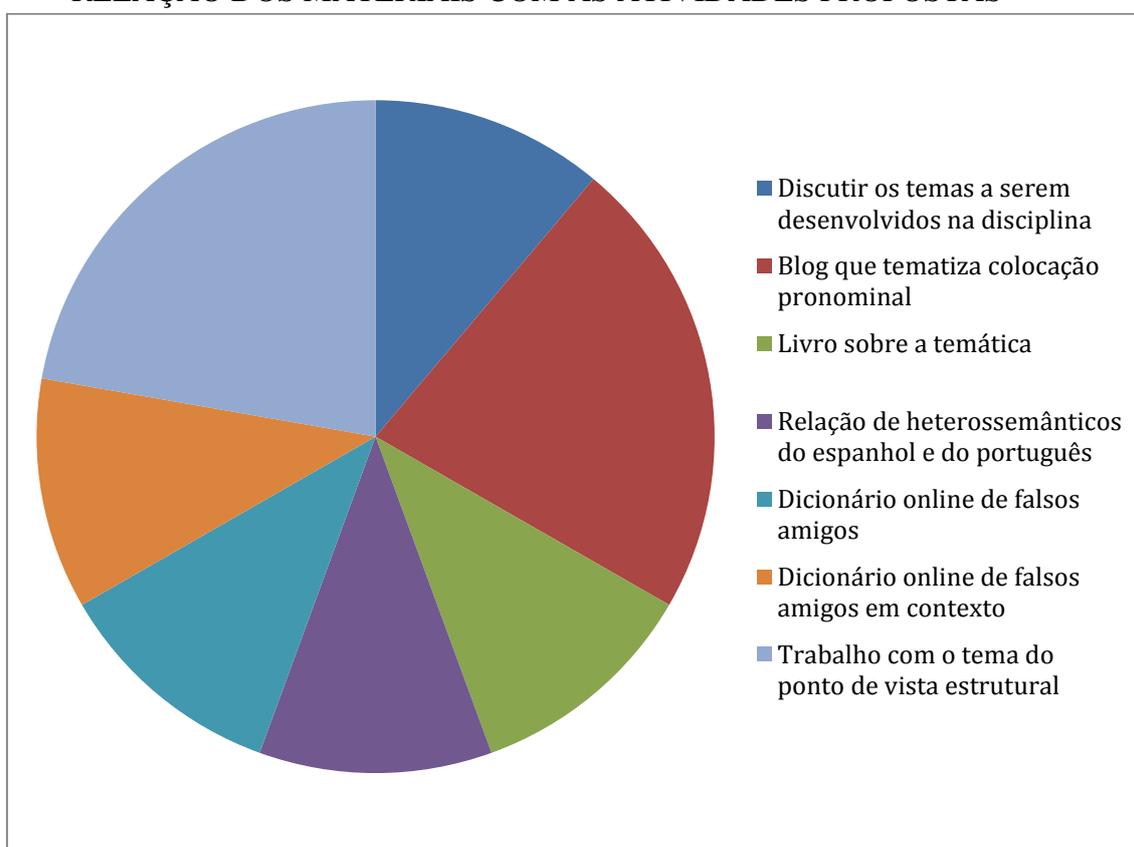
GRAU DE DIFICULDADE DE ENCONTRAR OS MATERIAIS**INDICAÇÃO DE LOCAIS PARA ENCONTRAR MAIS MATERIAIS****DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA INTERMEDIÁRIO II**

BIBLIOTECA

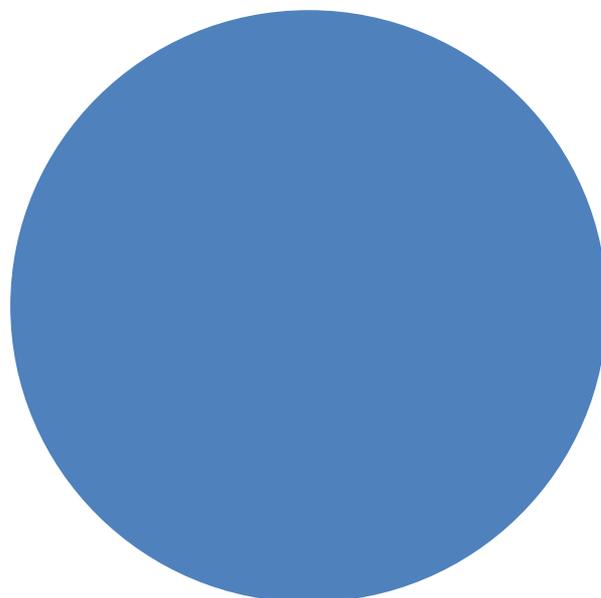
MATERIAIS DISPONÍVEIS



RELAÇÃO DOS MATERIAIS COM AS ATIVIDADES PROPOSTAS

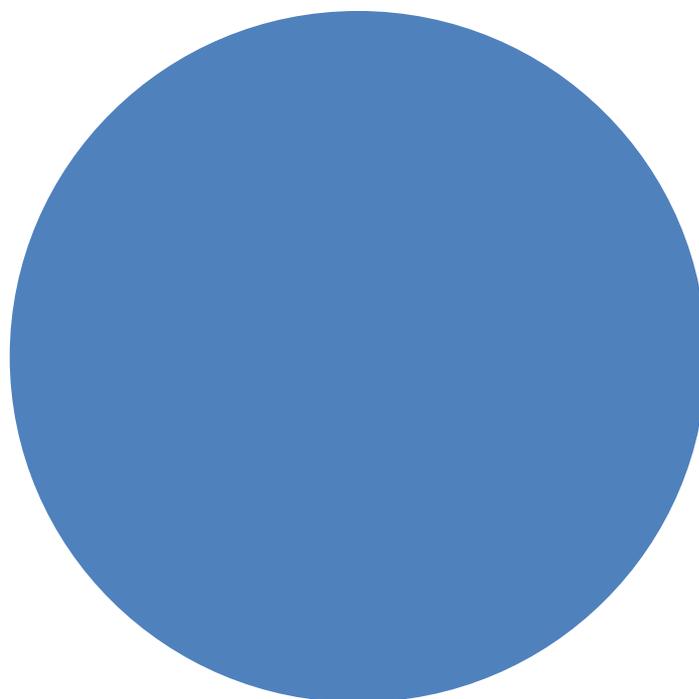


Indicação de locais para encontrar mais materiais



■ Não ■ Sim

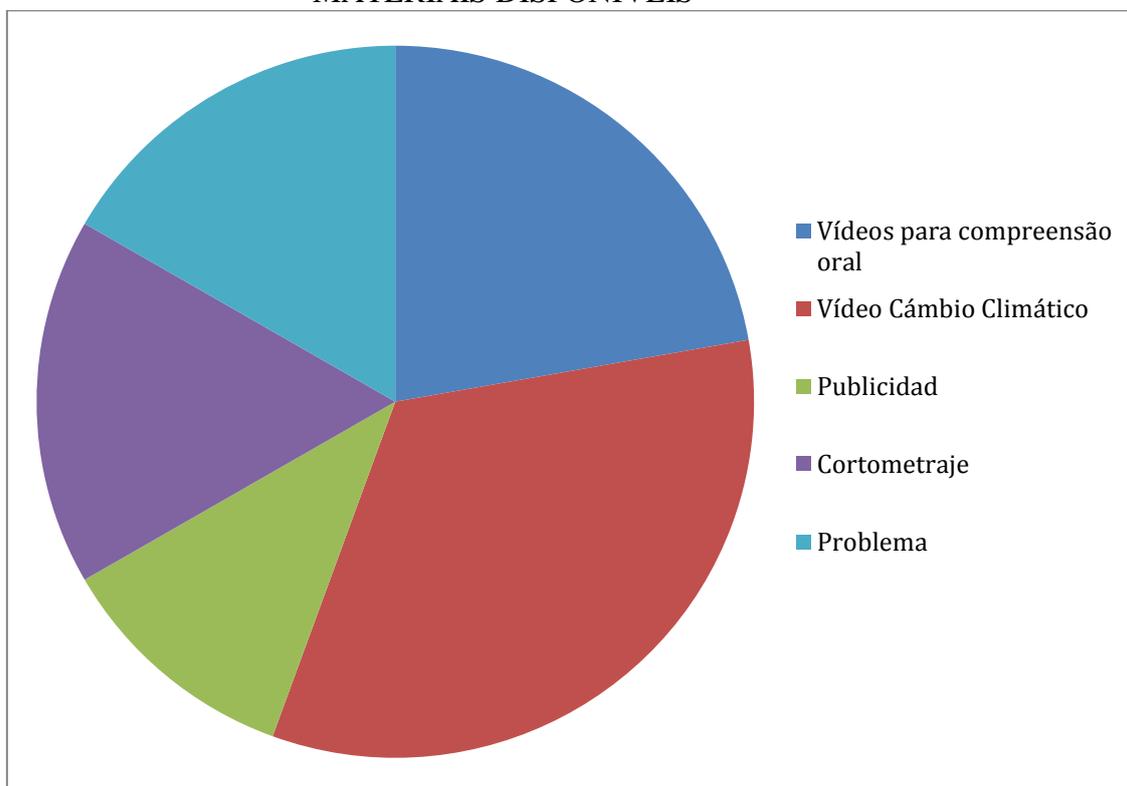
GRAU DE DIFICULDADE DE ENCONTRAR OS MATERIAIS



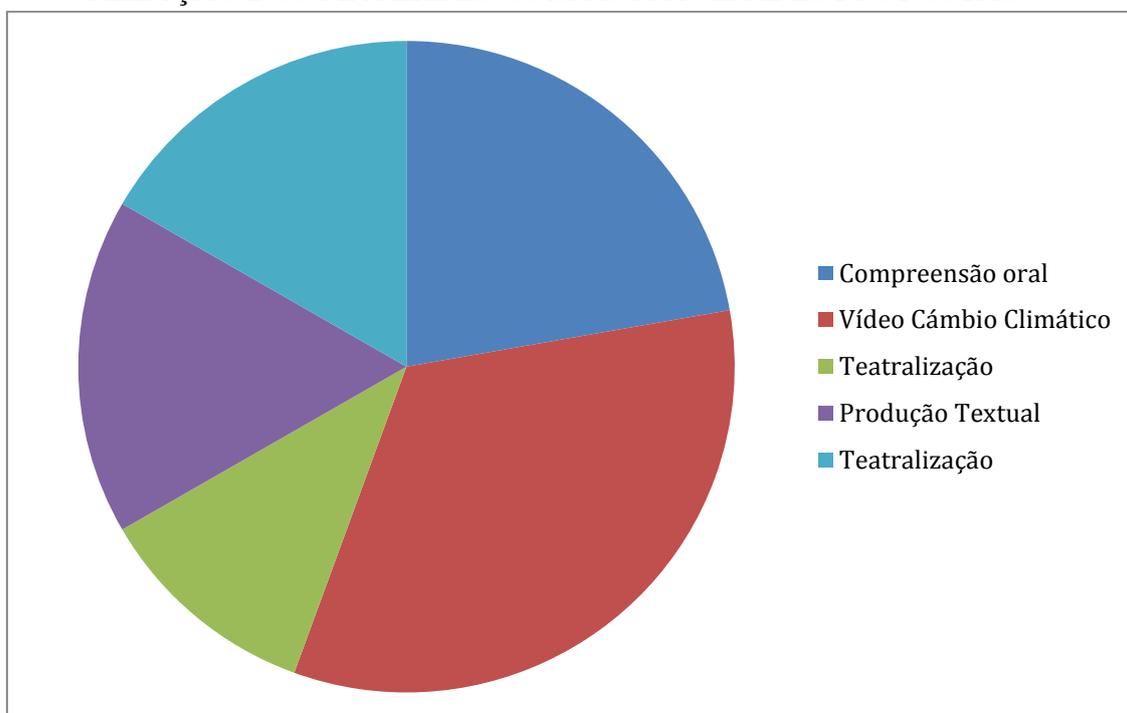
■ Fácil

VIDEOTECA

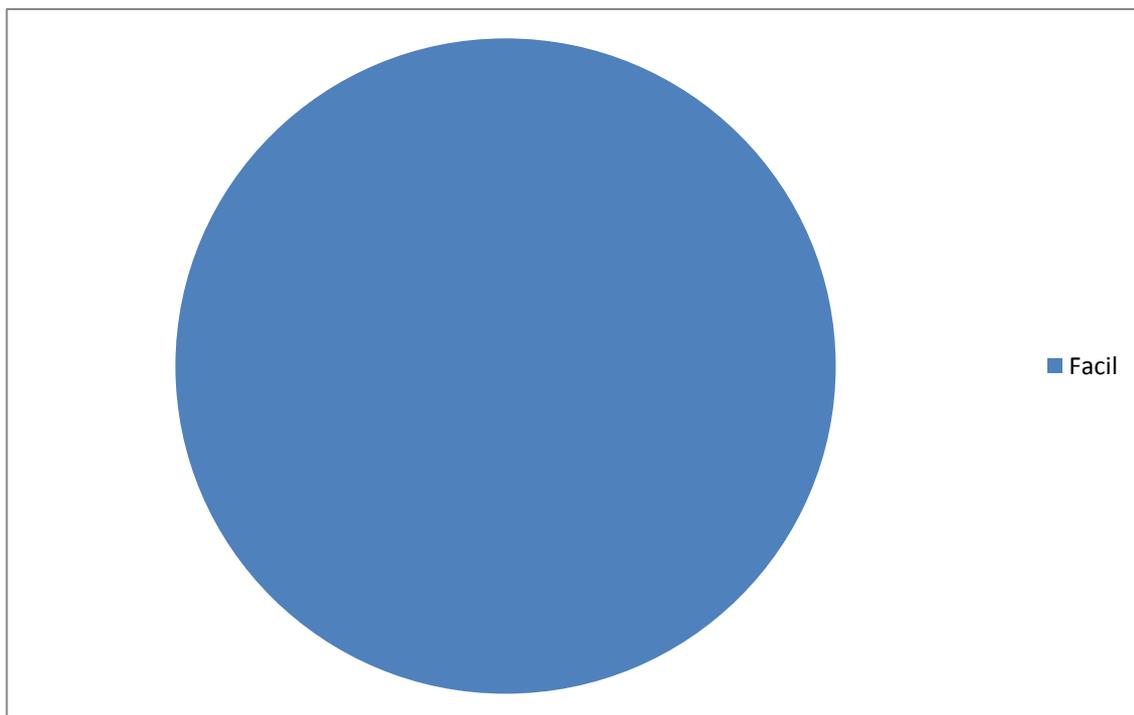
MATERIAIS DISPONÍVEIS



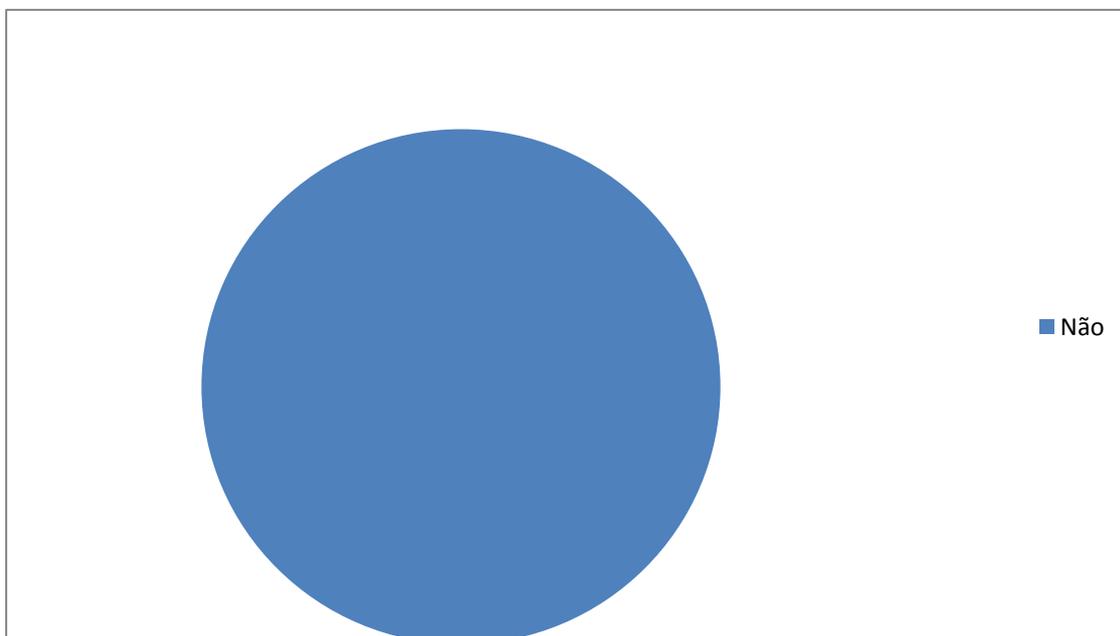
RELAÇÃO DOS MATERIAIS COM AS ATIVIDADES PROPOSTAS



GRAU DE DIFICULDADE DE ENCONTRAR OS MATERIAIS



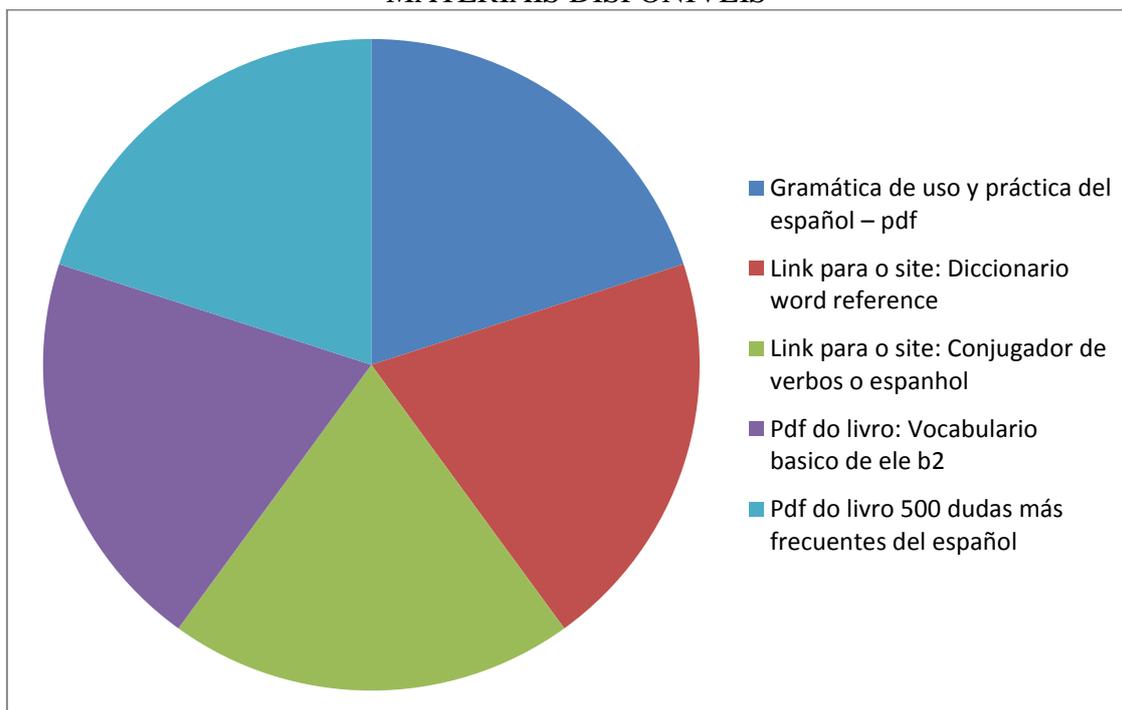
INDICAÇÃO DE LOCAIS PARA ENCONTRAR MAIS MATERIAIS



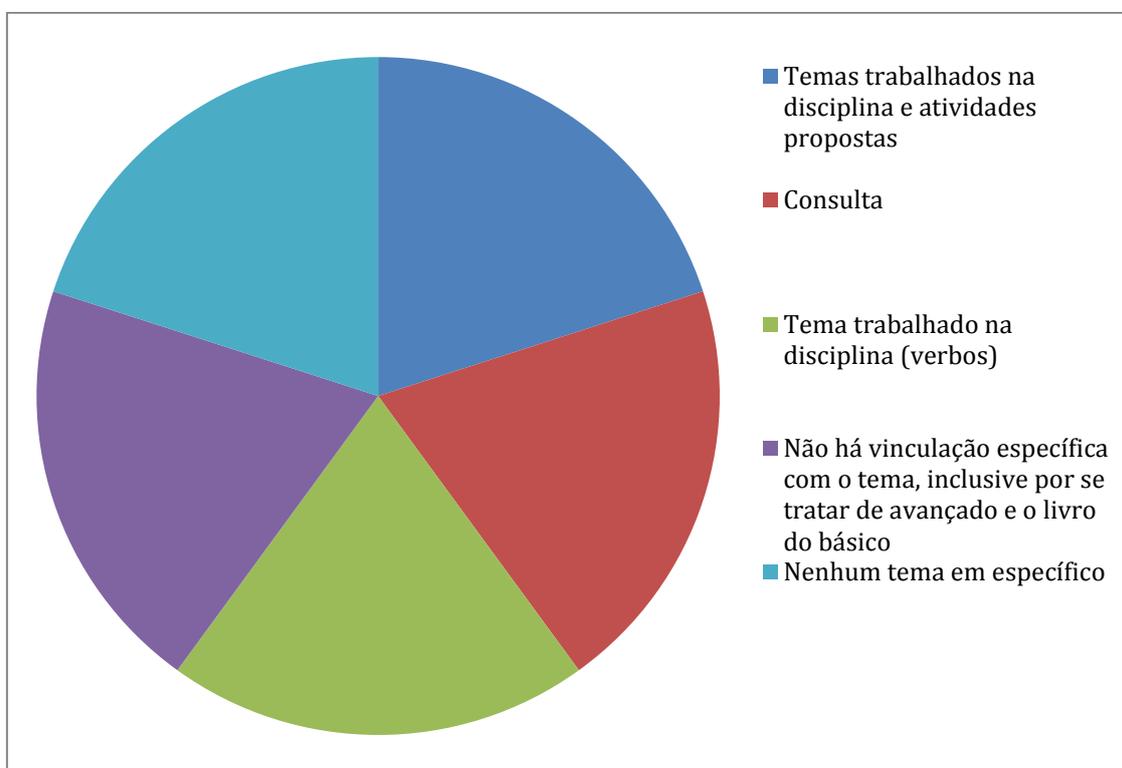
DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA AVANÇADO III

BIBLIOTECA

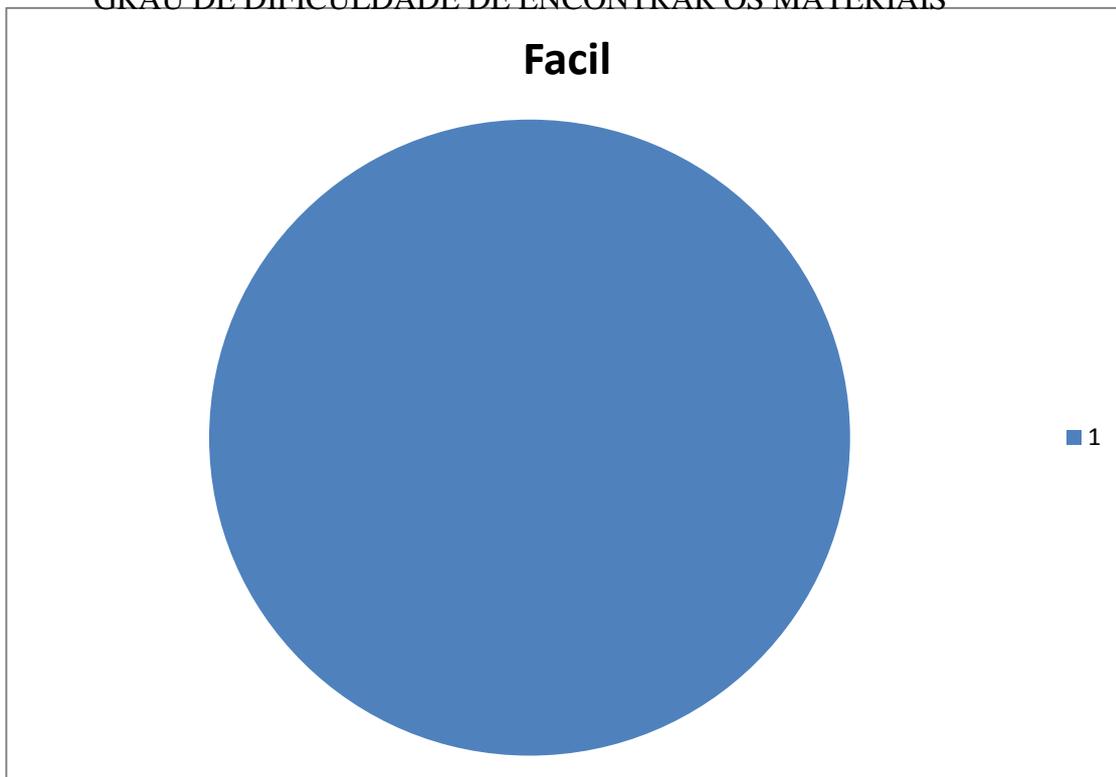
MATERIAIS DISPONÍVEIS



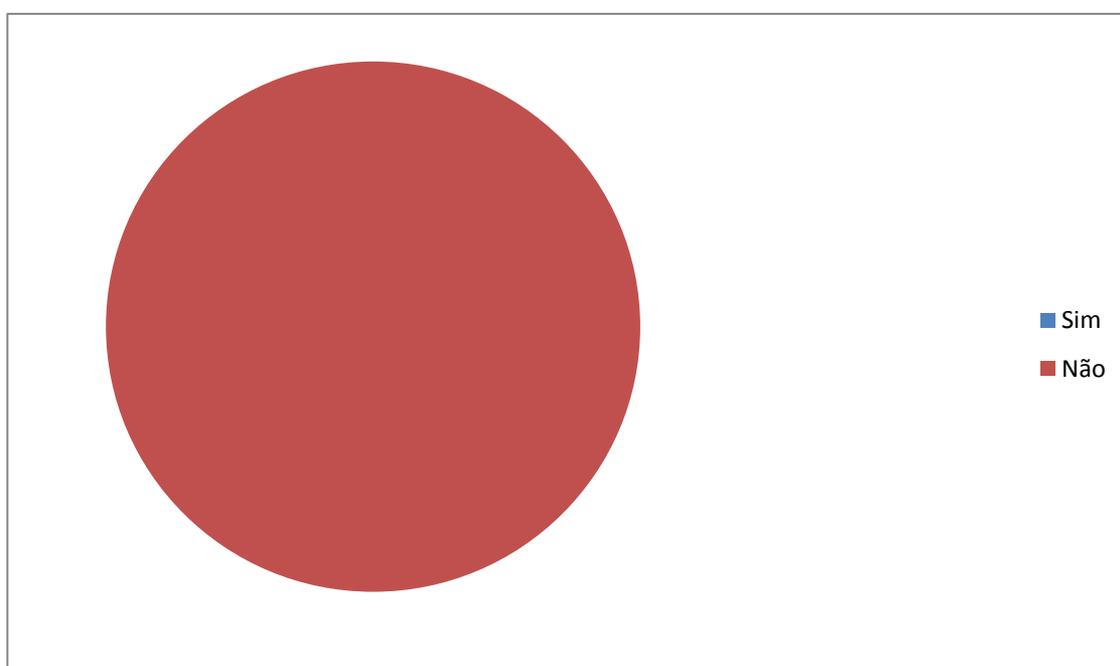
RELAÇÃO DOS MATERIAIS COM AS ATIVIDADES PROPOSTAS



GRAU DE DIFICULDADE DE ENCONTRAR OS MATERIAIS

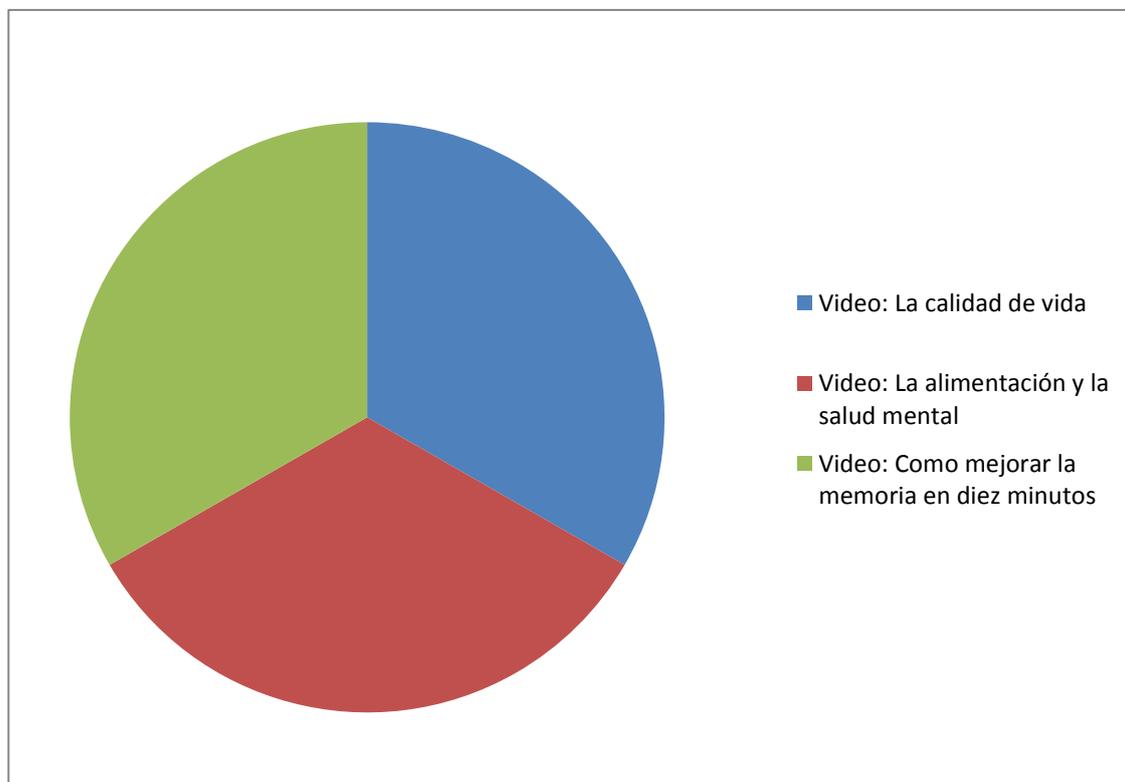


INDICAÇÃO DE LOCAIS PARA ENCONTRAR MAIS MATERIAIS



VIDEOTECA

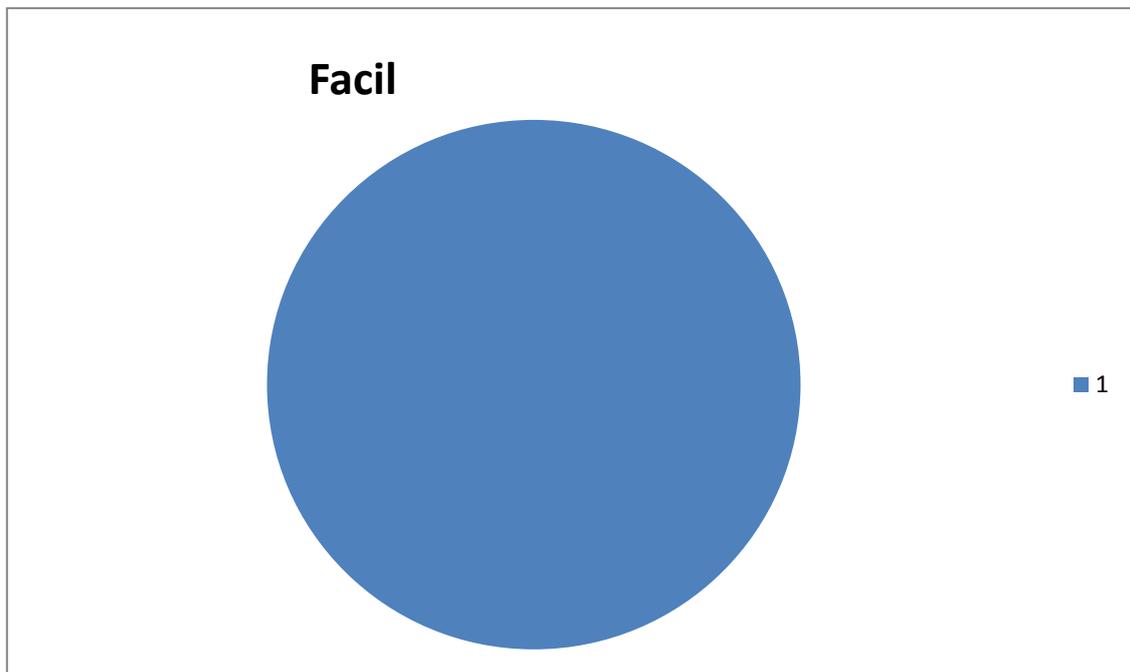
RELAÇÃO DOS MATERIAIS COM AS ATIVIDADES PROPOSTAS



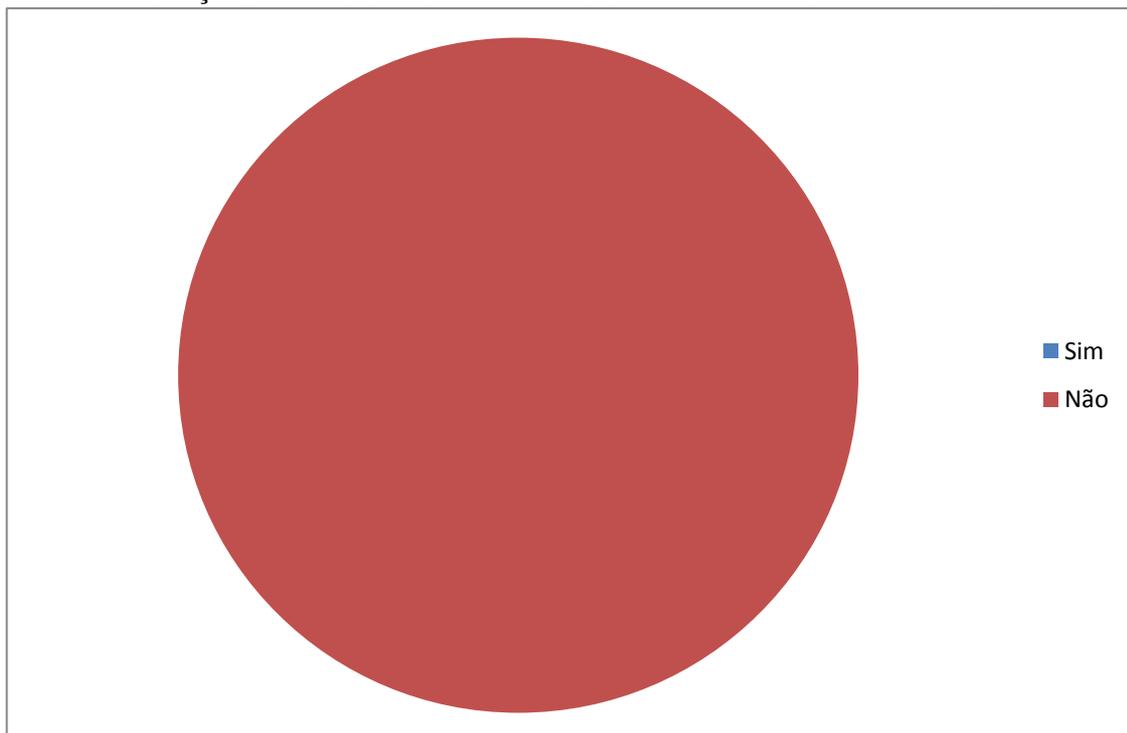
RELAÇÃO DOS MATERIAIS COM AS ATIVIDADES PROPOSTAS



GRAU DE DIFICULDADE DE ENCONTRAR OS MATERIAIS



INDICAÇÃO DE LOCAIS PARA ENCONTRAR MAIS MATERIAIS

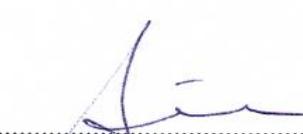




TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Marcus Túlio de Freitas Pinheiro, Matrícula 74.380699-7 Coordenador de Pesquisa e Pós-Graduação UNEAD – UNEB, estou ciente e autorizo a pesquisadora Thaísa Alves Brandão, a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado INTERAÇÃO, COLABORAÇÃO E AUTONOMIA NA EAD/UNEB À LUZ DO CONECTIVISMO, o qual será executado em consonância com as Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é co-responsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Salvador, 24 de fevereiro de 2016


.....
Marcus Túlio de Freitas Pinheiro

Marcus Túlio Freitas Pinheiro
Coordenador Adjunto UAB/UNEB
Mat. 74.380699-7
Port. 0493/2015 DOE 25/02/2015