

Planejamento de cursos *online* para professores de alemão: parâmetros em Mapa Conceitual

[Planning of online courses for German language teachers: parameters on a conceptual map]

Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld¹

Abstract: Distance-learning language courses are gaining ground because they meet contemporary social demands and expand opportunities for access to new knowledge. They also favor interaction among people with similar goals but who live in places where no live learning arrangements are available. Taking Valente (2002), Garrison and Anderson (2000), and other authors for theoretical bases, this paper reflects on the criteria and aspects to be considered when one plans and ministers online teacher training courses. The data were taken from a distance-based university extension course offered on the Moodle learning platform by a university in the State of São Paulo, Brazil. The objective was to encourage German language teachers to further develop their own language skills, reflect on aspects of inter-culturality in teaching the target language, and provide experience with current technological resources. This paper describes the elements that proved to be relevant in the creation and planning of the course, based on authors who deal with characteristics of computer-mediated teaching. The importance of this study is related to the fact that little information is available on the planning of courses in online formats.

Keywords: Planning of online courses; distance courses; language teacher training

Resumo: Os cursos de línguas a distância vêm ganhando força por se adequarem às demandas sociais contemporâneas e ampliarem as possibilidades de acesso a novos conhecimentos, favorecendo a interação entre pessoas com objetivos semelhantes, mas oriundas de regiões distantes do local no qual os cursos são constituídos e ministrados. Tomando como pressupostos teóricos os estudos de VALENTE (2002), GARRISON e ANDERSON (2000), entre outros, este trabalho tem como objetivo tecer reflexões acerca dos critérios considerados durante o planejamento e a execução de um curso online voltado para a formação de professores de alemão. Os dados advêm de um curso a distância de extensão universitária, oferecido na plataforma de aprendizagem Moodle de uma universidade do interior de São Paulo, que teve como objetivo levar professores de alemão a um maior desenvolvimento das competências linguísticas, à reflexão sobre aspectos da interculturalidade no ensino da língua-alvo, bem como à vivência com alguns recursos tecnológicos atuais. Serão apresentados os elementos que se mostraram relevantes no planejamento e desenvolvimento do curso, tomando como base autores que discutiram sobre características do ensino mediado pelo computador. A relevância do trabalho encontra-se no fato de que pouco foi encontrado sobre o tema planejamento de cursos para a modalidade online.

¹ Docente no conjunto de disciplinas “Língua Alemã” na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus Araraquara, Brasil. Email:cibeleroz@yahoo.com.br.

Palavras-chave: Planejamento de cursos *online*; cursos a distância; formação de professores de línguas

1 Introdução

Muito se tem discutido sobre as mudanças acarretadas pela inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas diferentes esferas sociais e sobre as transformações decorrentes de uma forma de comunicação mediada por tais recursos. O conhecido postulado macluhaniano, segundo o qual “os homens criam as ferramentas e as ferramentas recriam o homem” (MCLUHAN 1969), pode traduzir, de forma verdadeira, a via de mão dupla na relação homem-máquina.

No campo da educação, os conceitos *e-learning*, *blended learning*, ensino a distância ou ambientes virtuais de aprendizagem vêm ganhando força nos últimos anos, e têm em comum uma forma de ensinar e aprender na qual tempo e espaço se relativizam e adquirem novas dimensões. Nesse cenário, aspectos dos processos de ensino e aprendizagem que vinham sendo pesquisados no contexto presencial demandam novo olhar, considerando as especificidades dos novos contextos educacionais.

Este trabalho tem como objetivo tecer reflexões acerca dos critérios e aspectos a serem considerados durante o planejamento e execução de um curso *online* voltado para a formação de professores de línguas, bem como apresentar elementos que se mostraram relevantes, desde a constituição até a finalização, de um programa a distância voltado para a formação (inicial e continuada) de professores de alemão. Os dados advêm de um curso de extensão universitária a distância, que foi oferecido na plataforma Moodle de aprendizagem de uma universidade do interior de São Paulo, e que teve como objetivo levar professores de alemão a um maior desenvolvimento das competências linguísticas, à reflexão sobre aspectos da interculturalidade no ensino da língua-alvo, bem como à vivência com alguns recursos tecnológicos atuais.

Os elementos identificados como relevantes no planejamento do referido curso demonstraram ser pertinentes também em cursos a distância desenvolvidos pela autora posteriormente e, a partir de tal constatação, foi elaborado um Mapa Conceitual para a organização dos aspectos que devem fazer parte das reflexões de pesquisadores e

professores planejadores de cursos a distância de formação de professores de alemão ou de outras línguas estrangeiras.

Este trabalho foi organizado da seguinte forma: no item 2, apresentaremos em duas partes as reflexões teóricas que originaram esta proposta. Na primeira, focalizaremos alguns estudos sobre planejamento de cursos presenciais, a fim de buscar pontos de convergência e divergência entre as modalidades, para então passarmos, ainda neste item, especificamente para a discussão sobre planejamento de cursos a distância. No item 3, descrevemos a metodologia utilizada para as análises; no item 4, discorreremos sobre os parâmetros encontrados para o planejamento de cursos na modalidade *online* e, finalmente, no item 5, apresentaremos as considerações finais do trabalho.

2 Reflexões Teóricas

Apresentamos neste item algumas das reflexões teóricas que deram sustentação à proposta.

2.1 O planejamento de cursos presenciais

A fim de refletirmos sobre o planejamento de cursos a distância para professores de línguas estrangeiras, buscamos inicialmente fazer um levantamento dos trabalhos já desenvolvidos na área. Notamos que pouco foi descrito sobre o tema planejamento de cursos de línguas, tanto para cursos presenciais quanto a distância.

ALMEIDA FILHO (2012), em trabalho recente, descreveu o planejamento de cursos de línguas estrangeiras, na modalidade presencial, iniciando por uma definição do que seja **planejamento**. Segundo o autor,

O planejamento é, de maneira restrita, o processo ordenado e mapeado de decisões sobre inserções do conteúdo linguístico (amostras da língua-alvo, explicações, generalizações, sobre aspectos sistematizáveis dessas amostras e automatizações eventuais) do tipo de processo que será engendrado no curso (interativo, negociador, criativo...), e da reflexão sobre os processos e resultados, das experiências mínimas na e sobre a língua-alvo num curso apresentado em forma de unidades para guiar o ensino e a aprendizagem. Esses processos (de aquisição ou aprendizagem e ensino) são orientados por uma dada abordagem de ensinar línguas e produzidos visando à consecução de objetivos dos alunos

e do curso e/ou projeções para os alunos e curso feito pelo planejador professor. (ALMEIDA FILHO 2012: 33)

O autor classifica os tipos de planejamentos como **lineares** ou **cíclicos**. O planejamento linear é aquele que representa uma progressão de um item de aprendizagem para outro, cada um logicamente decorrendo do outro. Já o planejamento cíclico, como o próprio nome sugere, implica uma volta a um conjunto inicial, pré-selecionado de unidades de curso, de maneira que se possa expandi-las cada vez que forem retomadas em ciclos posteriores (ALMEIDA FILHO 2012: 45).

Notamos que a proposição do autor, ainda que interessante para cursos presenciais de línguas, não se adequa plenamente a outros contextos, como, por exemplo, para o planejamento de cursos a distância e voltados também para outros objetivos, que não apenas o ensino de língua estrangeira. Apesar de tal fato, encontramos alguns aspectos indicados pelo autor que convergem para o planejamento de cursos com nosso enfoque, como, por exemplo, para a noção de abordagem de ensino como elemento norteador do processo de planejamento e a necessidade do planejamento do conteúdo em unidades. No entanto, o jogo de presenças e ausências virtuais do ensino e aprendizagem a distância acarretam reflexões mais específicas, que serão expostas mais adiante.

SCHNEIDER (2003) também apresenta reflexões interessantes sobre planejamentos e traça um percurso histórico do conceito. Dentre as concepções do termo, a autora destaca a proposta por GANDIN (2001, *apud* SCHNEIDER 2003), segundo o qual o planejamento surge como ferramenta de transformação de ideias em ações, visando a implementação de uma proposta pedagógica, dentro de uma perspectiva em que o saber é construído e formado a partir da consciência crítica e da reflexão sobre a prática.

A autora aborda ainda duas outras tendências na concepção de planejamento: uma, **idealista**, na qual há forte valorização das ideias, sem relação com a prática, e outra, marcada pelo **formalismo**. Em ambas perspectivas, o planejamento torna-se uma mera exigência formal, desconectado do cotidiano, por não haver plano integral que dê sustentação a todo o trabalho, e é frequentemente imposto por alguma instância superior.

Autores que se debateram com questões acerca do planejamento defendem o planejamento **participativo** (GANDIN 2001) ou **colaborativo** (SCHNEIDER 2003), no qual é dado espaço ao professor para contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, além de reduzir seu sentimento de impotência diante do processo, o docente poderá contribuir para ele, adaptando material e procedimentos ao contexto.

Este seria outro aspecto de convergência entre as noções de planejamento de cursos presenciais e virtuais: a fundamental importância de um planejamento com envolvimento e participação do professor. No entanto, os alunos, não mencionados nas teorias anteriormente descritas, ocupam papel tão central quanto o do professor na modalidade virtual.

Expusemos, em linhas gerais, algumas reflexões sobre o planejamento voltado para cursos de línguas na modalidade presencial, pontuando também alguns elementos de convergência e de divergência entre essa modalidade e a virtual. Passaremos, a seguir, para uma reflexão mais específica sobre o planejamento de cursos a distância.

2.2 Planejamento de cursos a distância

Para encontrar parâmetros para o planejamento de cursos a distância de formação de professores e poder elaborar um Mapa Conceitual dos elementos necessários ao processo, encontramos respaldo teórico em três eixos principais: no paradigma **estar junto-virtual** (VALENTE 2002), na noção de **comunidade crítica de investigação** (GARRISON, ANDERSON E ARCHER 2000) e de **design instrucional** (FILATRO 2003).

Assim como Almeida Filho propõe a abordagem de ensino como norteadora das ações docentes no ensino presencial, VALENTE (2002) discorre sobre os diferentes paradigmas para o uso do computador na educação. O autor também se refere a tais paradigmas de ensino como **abordagens**.

Segundo VALENTE (2012), existem três formas de conceber a educação a distância (abordagens) e, dependendo da abordagem pedagógica, elas irão contribuir mais ou menos efetivamente para a construção do conhecimento

Os cursos elaborados de acordo com a **abordagem broadcast** (VALENTE 2002: 142) utilizam os meios tecnológicos para passar informações aos aprendizes. Ela é baseada na ideia dos softwares educacionais, ou seja, o professor do curso organiza a

informação de acordo com uma sequência que ele entende ser a mais adequada, e as informações são enviadas ao aluno, utilizando-se dos meios tecnológicos, da forma como já aconteceu com o material impresso, o rádio e a televisão, e acontece também hoje com a internet. Na perspectiva dessa abordagem pedagógica, o professor não interage com o aluno, não tem acesso a ele e, portanto, não sabe como ele processa as informações.

Na **abordagem escola virtual** (CF. VALENTE 2002:143), chamada também de **virtualização da escola tradicional**, são utilizadas tecnologias de telemática para criar a versão virtual da escola tradicional, na qual o processo educacional é centrado no professor, que detém a informação e a passa para o aprendiz. Diferentemente da abordagem anterior, nesta há alguma interação, como, por exemplo, verificando, via entrega de atividades, se aluno memorizou/aplicou a informação. Essa interação, porém, ainda não é suficiente para a construção de conhecimento do aluno. As abordagens broadcast, juntamente com a virtualização da escola tradicional, são baseadas no autodidatismo. Exemplo de cursos neste tipo de abordagem são os telecursos.

Por fim, de acordo com a **abordagem estar junto-virtual** (idb.), defendida pelo autor, o aluno inicia uma atividade engajado na solução de um problema ou projeto. As ações dos alunos produzem resultados e desencadearão reflexões, as quais poderão dar origem a novas indagações e questões. Neste ponto, os alunos poderão não ser capazes de resolver as questões e as encaminham ao professor, o qual lhes envia novas ideias e insumos. O aluno recebe as ideias e novas indagações são geradas. Dessa forma, estabelece-se um ciclo, no qual alunos se encontram engajados na solução de problemas, na construção de conhecimento, contando, para isso, com o suporte do professor. Essa abordagem vai muito além de disponibilizar insumo ao aluno e verificar se o insumo foi **retido**. Ela é baseada na mediação pedagógica realizada por educadores bem preparados.

Entendemos a visão da **abordagem estar junto-virtual** como aquela que irá possibilitar a construção de conhecimento, o envolvimento de alunos em atividades e a aprendizagem colaborativa. No entanto, alguns elementos são ainda imprescindíveis para que ela se concretize, e advogamos que é fundamental o tipo de comunicação entre os participantes do grupo (incluindo a mediação do professor).

Para entendermos melhor o papel da comunicação nas interações mediadas por computador, encontramos respaldo teórico nos estudos de GARRISON, ANDERSON E ARCHER (2000). De acordo com os autores, o uso de **Comunicação Mediada por Computador** (CMC) está se tornando cada vez mais frequente em campos educacionais, por tratar-se de modalidade versátil para o acesso a programas de ensino a qualquer momento, de qualquer lugar. Todavia, os autores sustentam que ela deve ocorrer dentro de uma **Comunidade de Investigação** (cf. GARRISON, ANDERSON E ARCHER 2000: 88) em ambiente virtual, fato que representa ainda o grande desafio para educadores que buscam o uso de Comunicação Mediada por Computador. Nessa perspectiva e buscando contribuir para uma melhor compreensão dos tipos de interação em ambientes educacionais *online*, GARRISON e colaboradores (1991, 2000, 2003) elaboraram o modelo conceitual de **Comunidade de Investigação** (GARRISON, ANDERSON E ARCHER 2000: 88) como experiência educacional, originado a partir dos trabalhos iniciais de GARRISON (1991), e buscaram categorizar os tipos de interação em fóruns utilizados no ensino superior. A elaboração do modelo parte da premissa de que a linguagem escrita e a falada possuem diferentes efeitos no processo do pensamento, sendo necessário salientar as características da comunicação escrita voltada para o discurso crítico.

Tradicionalmente, as interações educacionais vêm sendo realizadas com base na comunicação oral entre alunos e professores. A comunicação oral é mais rápida, espontânea e menos estruturada que a escrita. No entanto, uma grande vantagem da comunicação escrita, é o fato de ela possibilitar a existência de tempo para se pensar, refletir, antes de se expressar. Por essa razão, é adequado que ela seja privilegiada quando o objetivo pedagógico é o desenvolvimento do pensamento cognitivo. Segundo GARRISON, ANDERSON E ARCHER (2000: 90) é a natureza explícita e reflexiva da palavra escrita que encoraja a disciplina e o rigor em nossa comunicação e em nosso pensamento. Para os autores, quando o objetivo é facilitar o pensamento acerca de temas complexos e a aprendizagem significativa, o uso da linguagem escrita pode ser determinante.

Os pesquisadores identificaram como requisitos cruciais para uma experiência educacional bem sucedida em contexto virtual o que eles denominaram **presença**

cognitiva, presença social e presença de ensino, as quais irão constituir uma Comunidade de Investigação.

A **presença cognitiva**, conforme GARRISON, ANDERSON E ARCHER (2000: 87), é o elemento mais fundamental do modelo para o sucesso da experiência educacional. O termo é tomado pelos autores em referência à capacidade dos participantes de uma Comunidade de Investigação de construir sentidos por meio de uma comunicação sustentada. Este elemento é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, como processo e como produto, tomado comumente como objetivo de ensino superior. Sua criação e sustentação em uma Comunidade de Investigação é fortemente determinada pela forma como a comunicação é restringida ou encorajada pelos membros da comunidade, incluindo o professor. A presença cognitiva envolve atividades reflexivas e compartilhadas, que possuem caráter central na aprendizagem em meio digital (GARRISON, ANDERSON E ARCHER 2000: 93). Orientados pela transição entre o mundo concreto e o mundo abstrato, entre percepção e concepção, os autores entendem que a integração entre o mundo público e privado dos aprendizes é fundamental para a criação da Presença Cognitiva para fins educacionais.

A **presença social** é definida por GARRISON, ANDERSON E ARCHER (2000: 94) como a “habilidade dos participantes de uma Comunidade de Investigação de se projetar social e emocionalmente como pessoas reais, ou seja, projetar sua personalidade, pelo meio de comunicação que está sendo utilizado”². Contrariamente a alguns teóricos, os autores não acreditam que apenas o efeito da mídia em si é o fator mais considerável na determinação do grau de presença social que os participantes desenvolvem e compartilham por meio de discursos mediados. Ao contrário, eles acreditam que o contexto criado pela familiaridade, habilidades, motivação, comprometimento organizacional, atividades e duração de tempo no uso da mídia influenciam diretamente o desenvolvimento da presença social.

A presença social é fundamental para o trabalho colaborativo e para uma aprendizagem crítica. Os autores elencam três categorias de presença social em uma Comunidade de Investigação: **afetiva, comunicação aberta e coesão** (GARRISON E ANDERSON 2003: 51). As três categorias serão retomadas e melhor explicitadas em um

² No original: *We define social presence as the ability of participants in a community of inquiry to Project themselves socially and emotionally, as “real” people (i.e. their full personality), through the medium of communication being used.*(tradução nossa)

item posterior deste trabalho, a fim de facilitar a discussão dos dados com vistas ao aporte teórico.

Com relação à **presença de ensino**, os autores evidenciam que o ambiente virtual oferece um grande número de caminhos para o professor influenciar o desenvolvimento da **presença social** e **cognitiva**, por meio do manejo das ferramentas e gestão do ambiente. O seu papel na promoção deste desenvolvimento é fundamental e envolve três campos considerados essenciais: **o design e organização do ambiente**, a **facilitação do discurso** e a **instrução direta**. (GARRISON E ANDERSON 2003: 66) Assim como anteriormente, os três campos serão retomados mais adiante.

O último eixo de sustentação teórica deste trabalho está na noção de design instrucional. De acordo com FILATRO (2003) as pesquisas no campo de estudo do design instrucional buscam “compreender de que forma as TICs contribuem para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e podem contribuir para a natureza altamente criativa da educação no desenvolvimento humano e social”. (FILATRO 2003: 31). A autora entende o termo como o “planejamento, o desenvolvimento e a utilização sistemática de métodos, técnicas e atividades de ensino para projetos educacionais apoiados por tecnologias”. (ibid.: 32). A autora toma o termo **design instrucional** como processo amplo que

[...] envolve – além de planejar, preparar, projetar, produzir e publicar textos, imagens, gráficos, sons e movimentos, simulações atividades e tarefas relacionados a uma área de estudo – maior personalização dos estilos e ritmos individuais de aprendizagem, adaptação às características institucionais e regionais, atualizações a partir de feedback constantes, acesso a informações e experiências externas à organização de ensino, favorecendo ainda a comunicação entre os agentes do processo (professores, alunos, equipe técnica e pedagógica, comunidade) e o monitoramento eletrônico da construção individual e coletiva dos conhecimentos (FILATRO 2003: 31).

Consideramos a noção de design instrucional da autora bastante pertinente. No entanto, tendo em vista seu caráter amplo, neste trabalho tomaremos o termo de forma mais restrita. Tomaremos como design instrucional apenas as atividades que se referem à configuração dos módulos e do ambiente virtual, e que envolve: a divisão do tema geral do curso em subtemas que irão compor os diferentes módulos do curso (correspondente ao número de semanas ou meses do curso), a seleção de ferramentas e a elaboração ou seleção de materiais digitais que irão compor cada módulo. Tais procedimentos

ocorrerão tendo em vista os objetivos pedagógicos, as premissas da abordagem estar junto virtual, bem como a garantia das presenças de ensino, social e cognitiva. Nesse sentido, chamaremos a este processo de **design instrucional virtual**, a fim de diferenciarmos o termo daquele proposto por FILATRO (2003).

3 Metodologia e análise de dados no curso de formação *online* de professores de alemão

Com o intuito de elaborar um Mapa Conceitual dos parâmetros para um planejamento de curso a distância de formação de professores, analisamos as reflexões e os procedimentos utilizados na elaboração e desenvolvimento de um curso oferecido por uma universidade do interior de São Paulo, como curso de extensão para a formação inicial e continuada de professores de alemão. O curso teve duração de cinco semanas, contou com a participação de 22 professores, sendo 5 deles em formação inicial, 15 em formação continuada e 2 professores responsáveis pelo curso a distância.

O tema geral foi ***Kulturenannäherung*: aproximação de culturas à distância** (DKKA, ou seja, *Deutschkurs Kulturenannäherung*), em referência à proposta das atividades, a saber, levar os professores a um aprofundamento dos conhecimentos acerca de aspectos da cultura alemã, além de visar a troca de experiências entre professores e a prática da escrita na língua-alvo. A escolha do título **aproximação de culturas a distância** se deu por uma menção à aproximação das culturas brasileira e alemã. Ao final do curso, foi possível concluir que houve uma aproximação não apenas das culturas do Brasil e da Alemanha, mas também das culturas do ensino de alemão em escolas públicas e em escolas de idiomas, do ensino de alemão em grandes centros e em cidades do interior etc. Juntamente com os participantes, foi possível concluir que **culturas** representou, no curso, um sentido muito mais amplo que o proposto inicialmente.

Os dados foram coletados a partir de notas de campo elaboradas ao longo da constituição do ambiente virtual e desenvolvimento do curso, bem como da observação participante durante esses processos.

Neste trabalho, não iremos nos ater a uma descrição exaustiva do curso³. Iremos nos limitar a articular os dados encontrados a partir da análise com teorias que pareceram pertinentes para compor este estudo.

Antes de apresentarmos a proposta, vale salientar ainda o conceito de **Mapa Conceitual**, instrumento de grande valia para esta proposta de representação.

Os mapas conceituais foram desenvolvidos na década de 70 por Joseph Novak e seu grupo de pesquisadores na Universidade de Cornell e representam um tipo de ferramenta utilizada para organizar, esclarecer e descrever ideias sobre um determinado assunto ou para representar um determinado conhecimento. Eles são utilizados para a descrição e a comunicação de conceitos e seus relacionamentos, e foram originalmente desenvolvidos como suporte à **aprendizagem significativa**, proposta por Ausubel, e também na **aprendizagem construtivista**. (BERTI JUNIOR 2011).

De acordo com a enciclopédia eletrônica Wikipedia, mapas conceituais são criados a partir de uma **Questão Focal** combinada a termos que a ela se relacionam.

A Questão Focal representa o contexto do problema que se pretende compreender ou representar e determina, de forma específica, o domínio do conhecimento a que se relaciona o Mapa Conceitual, bem como a abordagem. Uma característica fundamental dos mapas conceituais é a sua estrutura hierárquica, partindo dos conceitos mais gerais posicionados no topo da estrutura, para os conceitos menos gerais em sua base. Tal estrutura, naturalmente, dependerá da Questão Focal que o Mapa Conceitual pretende responder. Mapas conceituais podem ser representações da estrutura mental subjacente ao indivíduo ou uma representação do próprio conhecimento. Podem assim ser utilizados em processos de ensino-aprendizagem tanto na pré- e pós-avaliação conceitual do indivíduo, quanto na apresentação global da área de uma área do conhecimento.⁴

No item a seguir apresentamos o modelo de representação e discutiremos suas características.

³ Uma descrição minuciosa do curso “DKKA: *Deutschkurs Kulturenannäherung*: aproximação de culturas a distância” encontra-se disponível em <http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-09.pdf>. Acesso em 07/07/2013.

⁴ Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Mapa_conceitual#O_que_s.C3.A3o_mapas_conceituais.3F. Acesso em 2 de julho de 2013

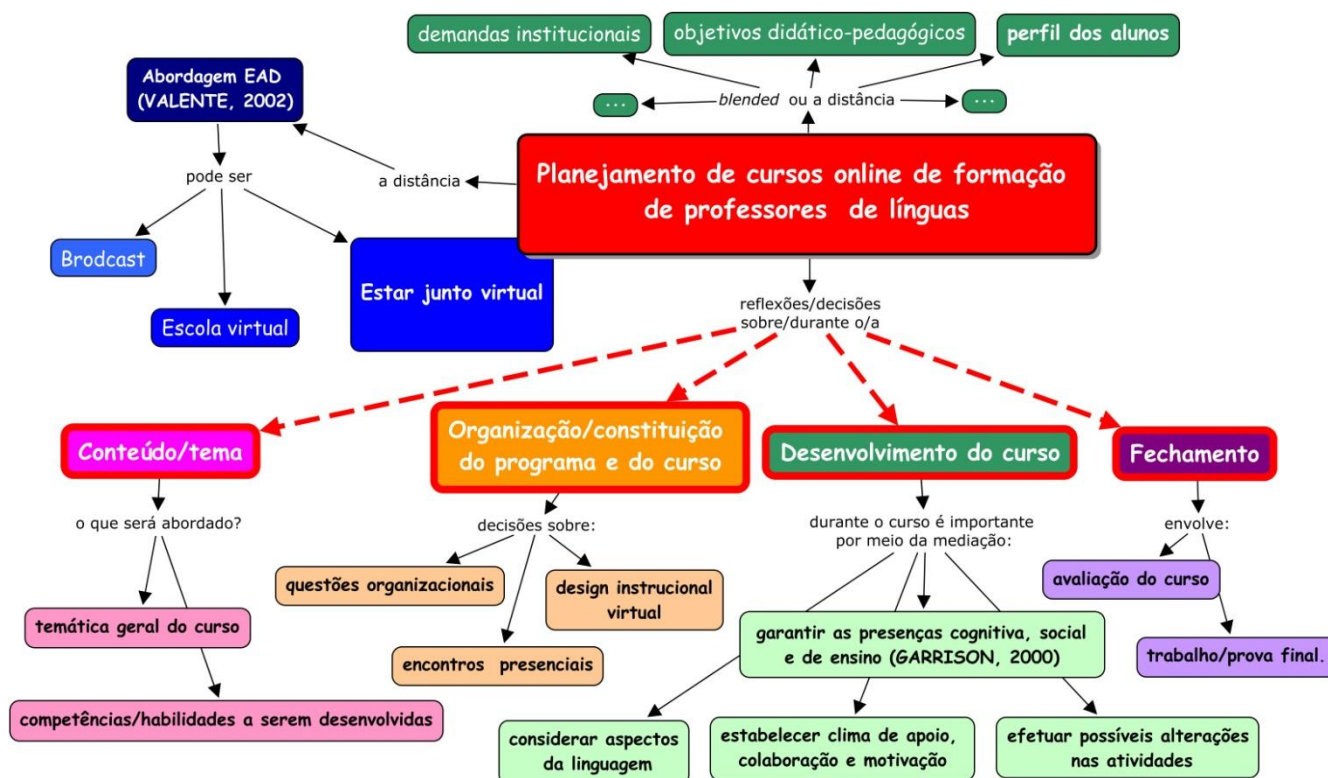
4 Parâmetros para o planejamento de cursos *online* de formação para professores de alemão: representação por meio de Mapa Conceitual

Diante da potencialidade da ferramenta Mapa Conceitual, desenvolvemos um modelo de representação dos parâmetros pertinentes na constituição de cursos a distância de formação de professores de línguas, a fim de contribuir com professores planejadores de cursos e com as pesquisas da área.

Na Figura 1, apresentamos a nossa representação para, em seguida, elucidarmos a proposta.

Figura 1: Mapa Conceitual dos parâmetros para elaboração de cursos *online* de formação de professores de línguas

Fonte: Autoria própria



A Questão Focal apresentada é o **Planejamento de cursos online de formação de professores de línguas** e, por esta razão, ela se encontra no plano de destaque da figura.

Ao se intencionar planejar tal curso, a primeira reflexão deve estar centrada em sua natureza: se será um curso plenamente a distância ou se terá caráter híbrido, modalidade que combina o ensino e a aprendizagem face a face com a mediada pelo computador, que requer o redesenho de cursos e a redução do tempo utilizado em sala de aula. A opção por uma modalidade deverá decorrer diante da análise minuciosa dos objetivos pedagógicos do curso, do perfil do público-alvo e das demandas institucionais, entre outros aspectos pertinentes às especificidades dos contextos.

As demandas institucionais referem-se tanto às exigências da instituição de ensino quanto de políticas educacionais em contexto mais amplo.

Os objetivos pedagógicos se relacionam fortemente com as competências de professores que se deseja desenvolver. De acordo com ALMEIDA FILHO (2006: 20-21), as competências de professores de línguas estrangeiras são constituídas pela **teórico-prática** (definida como as concepções teóricas de ensinar e aprender línguas e que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente - subcompetência teórica), a **implícita** (abrange as experiências de vida ao longo do cotidiano social e escolar, os valores adquiridos socialmente e as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas), **linguístico-comunicativa** (relacionada com a compreensão e com a capacidade de uso da língua-alvo, envolvendo conhecimento sobre a sua estrutura e seu funcionamento enquanto código linguístico e código social para produção e interpretação de sentidos) da **competência aplicada** e da **competência profissional** (favorece a conscientização do professor de seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério).

Ressaltamos que, além das competências apontadas pelo autor, em cursos a distância é necessário considerar, ainda, a importância do desenvolvimento de competências para o manejo das ferramentas digitais e para a comunicação mediada pelo computador. Tendo clareza dos objetivos, o professor planejador poderá, então, tomar a decisão sobre a natureza de curso mais adequada a seus objetivos: se híbrida ou a distância. Neste trabalho, focalizaremos aspectos inerentes a cursos essencialmente a distância, uma vez que o curso analisado, devido aos objetivos propostos, foi realizado nessa modalidade.

Tendo feito a opção pela modalidade a distância, caberá então a reflexão sobre a abordagem do curso. Tomaremos no âmbito de nossa proposta premissas de VALENTE

(2002), de acordo com o qual as abordagens em EAD podem ser divididas em três: *broadcast*, virtualização da escola tradicional (ou escola virtual) e estar junto-virtual, já explicitadas no item 2 deste trabalho.

Muitos são os estudiosos que enfatizam o fato de que inovadoras não são as tecnologias por si só, mas a forma como elas são utilizadas. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) oferecem como grande potencial e possibilidade de interação entre todos os participantes de um grupo, independente de tempo e espaço. Aliado a este fato, acreditamos fortemente no ensino centrado na ação do aluno e na solução de problemas. Diante de tais pressupostos, um planejamento norteado pelo paradigma da abordagem estar junto-virtual nos parece bastante adequado para a construção de conhecimentos em contexto de formação de professores. Estes, com seus inúmeros afazeres, podem interagir com colegas, construir novos conhecimentos, independentemente do local e tempo em que se encontram, por meio de interações assíncronas em um ambiente virtual de curso, de problematizações e de engajamento em tarefas de forma colaborativa. Nessa perspectiva, a abordagem estar junto-virtual encontra-se na representação da Figura 1 subposta à Questão Focal, ou seja, ela constituirá o pano de fundo para a definição de todos os demais elementos do planejamento.

Partindo de tais reflexões iniciais, segue-se, então, para etapas mais práticas, as quais foram divididas em quatro principais: 1) conteúdo/tema, 2) organização/constituição do programa e do curso, 3) desenvolvimento do curso, e 4) fechamento.

ETAPA 1: CONTEÚDO/TEMA:

A reflexão sobre o conteúdo envolve questões acerca da temática geral do curso e a definição das competências e/ou habilidades que se buscará desenvolver, ou seja, haverá aqui novamente uma retomada dos objetivos didático-pedagógicos da proposta. No contexto dessa etapa, é importante que o professor planejador faça uma articulação do tema geral do curso com seus objetivos didático-pedagógicos, com foco no desenvolvimento de competências dos professores.

A temática do curso apresentado neste trabalho estava centrada na discussão de aspectos culturais da Alemanha e de interculturalidade. Nas atividades voltadas para

este objetivo geral, buscou-se, como objetivos mais específicos, promover a interação entre professores, a troca de experiências, o desenvolvimento da habilidade da escrita em alemão e o desenvolvimento da competência profissional e intercultural, além do desenvolvimento de competências para o manejo das ferramentas digitais utilizadas. Não estava previsto um trabalho aprofundado com questões puramente linguísticas.

Partindo desses objetivos, foi criado o curso ***Deutschkurs Kulturenannäherung: aproximação de culturas a distância*** (DKKA).

Outro objetivo que deu origem à temática foi o fato de muitos dos professores de alemão nunca terem tido a oportunidade de viver na Alemanha. Assim, um curso dessa natureza poderia aproximar o professor e a cultura brasileira da cultura alemã (disso decorreu a ênfase no título: “aproximação de culturas a distância”).

ETAPA 2: ORGANIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO PROGRAMA E DO CURSO

Essa etapa do planejamento abarca questões organizacionais, o *design* instrucional virtual e a definição de ocorrência de encontros presenciais ou síncronos (via ferramenta *chat*).

a) As questões organizacionais:

Envolvem:

- organização do processo de inscrição, seleção de participantes, pagamento e carga horária do curso;
- definição de data/período de desenvolvimento do curso, do trabalho diário ou semanal dos alunos nas atividades, do tempo de trabalho de professores e tutores ao longo de todo o curso; da forma de avaliação dos participantes, controle de frequência, o tipo de curso (de extensão, matéria optativa etc), os pré-requisitos e responsáveis pelo curso;
- reflexão sobre a necessidade de tutores (a presença de tutores é desejável quando o número de participantes for elevado. Havendo necessidade de tutores, é necessário refletir sobre a formação desejável para exercer tal função), sobre o tempo limite para que os alunos completem as atividades, a flexibilidade do curso (obrigatoriedade ou não de participar de sessões de *chats* ou videoconferências em dias e horário pré-estabelecidos e a liberdade de acesso aos materiais *online* 24 horas);

- decisões sobre questões relacionadas aos recursos tecnológicos, como: equipamentos necessários para o aluno; tipo de ambiente virtual do curso; recursos para as necessidades especiais de alguns alunos; acesso aos materiais.

b) O design instrucional virtual (DIV):

Conforme exposto anteriormente, o design instrucional é fundamental e compreende questões centrais para o bom andamento do curso.

Analisando os procedimentos necessários para o DKKA, propomos como tarefas que constituem o DIV: a divisão do tema geral em subtemas, constituindo os diferentes módulos do curso, a seleção de ferramentas do ambiente virtual e a elaboração e seleção de atividades e de material digital de cada módulo. É importante ressaltar que, para uma melhor exploração das potencialidades das TDCIs, deve-se buscar, na medida do possível, uma diversificação de mídias, ou seja, planejar atividades de áudio, de vídeo, de animação, com figuras etc., a fim de motivar os participantes e de considerar diferentes canais de construção de sentidos e de estilos de aprendizagem.

c) Encontros presenciais ou síncronos:

Nessa fase, é importante, ainda, refletir sobre a pertinência do oferecimento de encontros presenciais ou síncronos. No DKKA foram agendados dois encontros virtuais síncronos, realizados na ferramenta *chat* do ambiente moodle. As datas foram determinadas com o auxílio da ferramenta **escolha**. Nela, cada participante marcou as datas de sua preferência (dentre duas propostas para cada encontro) e aquelas votadas pela maioria foram tomadas como datas para encontros no *chat*. Destaca-se, ainda, que, para que a discussão síncrona não fugisse de seus propósitos pedagógicos, foi importante definir previamente seu teor/tema. O papel do professor na mediação da discussão é de suma importância para a condução de uma discussão produtiva.

ETAPA 3: DESENVOLVIMENTO DO CURSO:

Em um curso *online*, a comunicação se dá essencialmente mediada pelo computador. Assim, é importante que o professor, por meio de sua mediação, assegure as presenças

cognitiva, de ensino e social no sentido de GARRISON, ANDERSON E ARCHER (2000). Advogamos que esta deve ser a preocupação central dessa terceira etapa.

A fim de compreender melhor as presenças postuladas pelos autores, iremos retomá-las neste item e apresentar uma síntese de seus indicadores.

Presença de ensino: Conforme mencionamos, a presença de ensino envolve três campos considerados essenciais: o *design* e a organização, a facilitação do discurso e a instrução direta (GARRISON E ANDERSON 2003: 67-71). Note-se que o *design* proposto nesta fase difere do da fase anterior, na medida em que este se refere ao processo que ocorre durante o curso, e o DIV ocorre previamente ao seu início.

Os autores (op.cit, 2003:67-71) propõem para cada campo de atividade da presença de ensino os indicadores sintetizados na Tabela 1:

Tabela 1: Campo de atividades e indicadores da Presença de Ensino

Campo de atividade	Indicadores
<i>Design</i> e organização	<ul style="list-style-type: none"> a) apresentação do programa e do planejamento das atividades, por exemplo, apresentando as discussões que serão realizadas; b) definição de métodos, por exemplo, explicitando a maneira como devem ocorrer os debates; c) estabelecimento de parâmetros de tempo, por exemplo, estipulando prazos para a realização das atividades; d) utilização eficiente das mídias, por exemplo, explicitando como devem ocorrer as postagens em fóruns; <ul style="list-style-type: none"> a) garantir a netiqueta. De acordo com GREGOLIN (2008: 59), “a cibercortesia varia da cortesia em uma interação face a face, pois o próprio suporte no qual aparece determina aspectos de seu formato e estilo”. Ainda de acordo com ela, o estilo, os jogos tipográficos, as imagens e sons inseridos nas mensagens, os <i>hiperlinks</i> “são apenas alguns dos recursos que podem ser utilizados em uma interação virtual, como forma de utilização de estratégias com vistas à otimização dos recursos disponíveis para alcançar a cortesia”.

Facilitação do discurso	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificar áreas de concordância e discordância entre os participantes; b) Procurar atingir consenso e compreensão; c) Encorajar, compreender ou reforçar as contribuições dos participantes; d) Estabelecer clima propício para a aprendizagem; e) Direcionar comentários; f) Avaliar a eficácia do processo;
Instrução direta	<ul style="list-style-type: none"> a) Apresentação de conteúdos ou questionamentos; b) Foco na discussão de assuntos específicos; c) Apresentação de síntese da discussão; d) Confirmação do entendimento por meio de <i>feedbacks</i> avaliativos e exploratórios; e) Diagnóstico de mal-entendidos; f) Apresentação de informações de outras fontes, como, por exemplo, de um livro texto, jornal, internet, experiências pessoais; g) Auxílio em problemas técnicos; h) Confirmação do entendimento por meio de <i>feedbacks</i> avaliativos e exploratórios; i) Diagnóstico de mal-entendidos; j) Apresentação de informações de outras fontes, como, por exemplo, de um livro texto, jornal, internet, experiências pessoais.

Encontramos, ao longo das discussões nos fóruns, diversas mensagens que dão indícios de presença de ensino. A seguir, um exemplo de presença de ensino por meio do indicador “utilização eficiente das mídias“ (campo de atividade: *design* e organização, item d), por exemplo, na medida em que o professor explicita como devem ocorrer as postagens em fóruns, em resposta à mensagem de uma aluna que questionava se sua postagem estava correta:

Professor: oi Sonia....vou escrever em português apenas para ir mais rápido e para estar bem claro, ok?⁵ Você está QUASE certa...porém, você abriu um novo tópico para todos tópicos já existentes, entendeu? Pediria a gentileza de postar de novo (vá em suas mensagens e dê um CTRL+C, de pois CLIQUE EM "löschen" para apagar , entre no tópico correto e de umCTL+V para colar a sua mensagem no local certo). Vou explicar novamente com base em um exemplo concreto: você abriu o Tópico "Ich bin...". Porém, já existe um tópico para essas suas informações que é o "Mein Name ist...ich komme

⁵ É importante ressaltar que todas as discussões durante o curso foram realizadas em alemão, tendo em vista que um dos objetivos era também desenvolver/aprimorar a habilidade da escrita dos professores, como parte do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa..

aus..."Então faça o seguinte:

- 1) Abra a o seu topico "ich bin" clicando em cima,
- 2) copie a mensagem dando um ctl+C
- 3) clique na palavra LÖSCHEN em azul no canto inferior direito da sua mensagem
- 4) aparecerá uma mensagem perguntado se vc tem certeza que quer apagar. Clique em sim
- 5) Vá no Tópico que eu abri "Mein Name ist...ich komme aus"
- 6) clique em Antwort na primeira mensagem, no canto inferior direito uma janela se abrirá. Lá você vai copiar a sua mensagem dando um CTL+V. Faça isso em todos os outros tópicos abertos por você. Desta forma temas os temas organizados em um único lugar, e não divididos em vários tópicos (Diskussionsthema). Deu para entender? Qq coisa, pode perguntar...no começo é mesmo tudo muito novo....normal ficarmos um pouco perdidas... Boa sorte!

É possível reconhecer, ainda, o campo de atividade instrução direta, a partir da categoria “auxílio em problemas técnicos”.

Presença social: Os elementos de cada categoria da presença social são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2: Presença social: categorias, indicadores e exemplos

Fonte: baseado em BARBOSA (2006:61)

CATEGORIA	INDICADORES	EXEMPLOS
AFETIVO	a) Expressar emoções	Uso de emoticons, caixa-alta, repetição de pontuação, expressões de emoção, etc.
	b) Usar o humor	Uso de carinhas, provocar, fazer ironias, etc.
	c) Revelar-se	Apresentar dados da vida fora da classe
COMUNICAÇÃO ABERTA	a) Continuar um tema	Dar continuidade a um tema, respondendo às mensagens e não começando outro tema
	b) usar citação de outras mensagens	Citar mensagens, ou copiar/colar
	c) Referir-se explicitamente a outras mensagens	Referencia às mensagens e aos conteúdos dos colegas
	d) Fazer perguntas	Perguntas direcionadas aos outros colegas e não apenas ao moderador
	e) Elogiar, demonstrar apreciação	Elogiar os colegas ou os conteúdos
	f) Expressar concordância	Expressar concordância com

		os colegas ou os conteúdos
COESÃO	a) Usar vocativos	Referir-se ao colega pelo nome
	b) Referir-se ao grupo usando pronomes inclusivos	Dirigir-se ao grupo como “nós, nosso” etc.
	c) Saudações fáticas	Uso de cumprimentos, fechamentos

Durante o DKKA foram reconhecidas diferentes categorias de presença social nas mensagens. A seguir, apresentamos alguns exemplos:

Professor: Hallo João⁶.....willkommen....ich denke wirklich , dass du der jüngste bist....aber du hast schon sehr viel gemacht, nicht!!!Ich gratuliere dir....⁷

Temos, no excerto, a presença social manifesta em forma de vocativo da categoria coesão (*hallo, João!*) e de elogio, da categoria comunicação aberta (*aber du hast schon sehr viel gemacht, nicht!!!Ich gratuliere dir!*). Outro exemplo foi encontrado também na mensagem a seguir:

Professor: Super, Paula...kannst du vielleicht den Kollegen ein bisschen mehr von deiner Erfahrung erzählen?⁸

Nesta mensagem aparece novamente um vocativo (Paula), associado a um elogio (*super!*) e à formulação de uma questão (*...kannst du vielleicht den Kollegen ein bisschen mehr von deiner Erfahrung erzählen?*), que visou a valorização da contribuição da participante e a continuação do tema (categoria comunicação aberta).

Vale destacar que tanto a presença social, como também a presença de ensino, não necessariamente são exercidas pelo professor. A mediação que marcará o tipo de presença pode ser realizada também pelos demais participantes, como no exemplo ocorrido em um fórum, no qual os alunos deveriam falar sobre si e se conhecer.

Neusa: Hallo Maria, es freut mich auch dich kennen zu lernen. Mein Vater war Russer, und wir hatte etwas von der russischen Kultur immer dabei. Du hast Recht, ich glaube,

⁶ Com a finalidade de preservação das identidades dos participantes, os nomes que aparecem nos exemplos são fictícios, criados excepcionalmente pra este trabalho.

⁷ Tradução : Olá João, seja bem vindo. Realmente acho que você é o participante mais novo. Mas você já fez muita coisa, não? Parabéns.

⁸ Tradução: Que legal, Paula! Você pode contar um pouco mais sobre sua experiência?

dass die Russen und Brasilianer immer sehr froh sind und mögen Musik. Jetzt hast du eine halbe Russin als Freundin.⁹

Nota-se a presença social exercida por Neusa quando ela se reporta a Maria pelo nome (vocativo) e no momento em que ela expressa concordância (...*du hast Recht*...).

Da mesma forma, vemos a presença de ensino no apoio que Cristina fornece ao colega acerca de sua opinião sobre o tema "multiculturalismo":

Cristina: Ich bin mit Pedro einverstanden, dass die Akzeptierung anderer Kulturen ein wichtiger und ständiger Prozess ist [...] ¹⁰.

Reconhecemos na mensagem de Cristina a facilitação do discurso, por meio do encorajamento e o reforço da contribuição de Pedro.

A **presença cognitiva** é descrita de forma minuciosa por GARRISON e colaboradores (2000, 2003). De forma geral, podemos sintetizá-la como uma presença que se constitui de quatro fases distintas, as quais irão compor o que os autores denominam modelo de **investigação crítica**. São elas: evento disparador (reconhecimento de um problema, um tema, um dilema, que emerge da experiência), exploração (alunos são estimulados a perceber a natureza de um problema e a buscar a exploração de informações relevantes sobre ele), integração (caracterizada pela construção de significado para as idéias geradas na fase exploratória, reflexão sobre a aplicabilidade das ideias) e resolução (confirmação de solução, teste ou aplicação direta). O modelo de Investigação crítica dos autores teve como fundamento a concepção do termo de DEWEY (1959). Eles entendem que a integração do mundo público e privado dos aprendizes é o cerne para a criação de Presença Cognitiva.

A seguir, um exemplo de mensagem de um participante, que pode se caracterizar como marcada por **presença cognitiva**.

Marcelo: Ich bin mit euch einverstanden. Da die Schüler so gut Deutsch können, würde ich mit ihnen lernen und sicher über ihre Situation in Deutschland diskutieren und/ oder über andere Themen, die von ihrem Interesse wären.¹¹

⁹ Tradução: Olá Maria, fico muito feliz em te conhecer. Meu pai era russo e nós sempre tivemos presente algo da cultura russa. Você tem razão, eu acho que os russos e os brasileiros são sempre alegres e gostam de música. Agora você tem uma meia russa como amiga!

¹⁰ Tradução: eu concordo com Pedro, que a aceitação de outras culturas é um processo contínuo e importante (...)

¹¹ Tradução: Concordo com vocês. Como os alunos falam muito bem alemão, eu aprenderia com eles e certamente discutiria com eles sobre a situação na Alemanha e/ou sobre outros temas, que fossem do interesse deles.

Na mensagem de Marcelo, além de podermos observar a presença social pela concordância com os colegas (*Ich bin mit euch einverstanden*), destaca-se sua proposta de solução de um problema colocado no início do fórum (...*würde ich mit ihnen lernen und sicher über ihre Situation in Deutschland diskutieren und/ oder über andere Themen, die von ihrem Interesse wären*). Esta é uma importante marca da presença cognitiva referente à fase de resolução.

Além da necessidade de garantir as diferentes presenças, na fase de desenvolvimento do curso pode ser necessário realizar algumas modificações nas atividades do planejamento inicial. O professor, por meio de sua mediação, deve estar atento a isso e deve efetuar as alterações que julgar serem necessárias. Este é um aspecto bastante importante para se adequar o curso ao contexto e, por esta razão, o destacamos como elemento constituinte do processo no Mapa Conceitual.

Outro aspecto dessa fase destacado no modelo é o estabelecimento de clima de apoio, colaboração e de motivação entre os participantes. Tal aspecto deve acontecer ao longo de todo o curso. Logo no primeiro módulo, notamos nos dados a importância da disponibilização de um espaço (de atividade em fórum, por exemplo) para que os participantes pudessem interagir e se conhecer livremente. As interações no fórum denominado *Wir lernen uns kennen* (vamos nos conhecer) possibilitaram uma grande aproximação entre os participantes, que conversaram virtualmente sobre família, *hobbys*, experiências na Alemanha, com a língua alemã, experiência profissional, descoberta de amigos comuns etc. Notamos, ao longo do curso, que este espaço foi fundamental para o estabelecimento de um bom clima de trabalho ao longo do curso.

Por último, mas não menos importante, destacamos, ainda nesta etapa de desenvolvimento do curso, o elemento “considerar aspectos da linguagem”, pois grande parte das interações do curso (se não todas) ocorreram por meio da linguagem escrita, que se difere da comunicação face-a-face, pois se utiliza de outros símbolos para produzir sentidos. Elas ocorrem geralmente em fóruns de discussão. Não é objetivo deste trabalho um aprofundamento na discussão sobre o tipo de linguagem dos fóruns, tomada por alguns autores como híbrida (cf. XAVIER 2007), por outros como gênero emergente (cf. MARCUSCHI 2005), mas considerar que a linguagem nos fóruns é planejada, estável (no sentido de que fica registrada no ambiente), imbuída de novos signos (como os *emoticons*, maiúsculas para expressar uma fala alta, abreviaturas para

representar a fala mais informal etc.), possibilita tempo para pensar, refletir, antes de se expressar. Durante o processo de mediação, todos os participantes devem levar em consideração esse tipo de linguagem, que difere tanto daquela de situações face-a-face quanto da escrita mais tradicional. A netiqueta, conforme já descrevemos anteriormente, é um conceito que nasce dessa percepção e que descreve as novas regras comunicacionais no espaço virtual.

ETAPA 4: FECHAMENTO

Como última etapa do planejamento temos o fechamento, que ocorrerá após a apresentação de todo o conteúdo do curso. Nesta fase, é desejável que sejam feitas duas atividades principais: avaliação do curso e entrega de trabalho final ou execução da prova.

A avaliação do curso será muito importante para que o professor planejador possa refletir sobre o seu trabalho e o aproveitamento dos alunos. Com base na percepção dos participantes do que foi positivo ou negativo nas atividades, o professor planejador poderá refletir sobre programas futuros. Tal avaliação também pode ser realizada ao longo do curso por meio da ferramenta do Moodle chamada **diário**. No entanto, ainda que isso seja feito ao longo do curso, é importante que a avaliação ocorra também ao final, quando os participantes poderão, então, se expressar a partir de uma perspectiva mais geral do que foi desenvolvido durante todo o curso.

Cabe ainda ao professor/planejador refletir sobre a forma mais adequada de avaliar ou não seus participantes ao final do curso.

Considerações Finais

Neste trabalho, apresentamos uma proposta de parâmetros para o processo de planejamento e execução de cursos *online* de formação de professores.

A partir das reflexões e das análises realizadas, foram identificados elementos pertinentes no processo e estes foram representados em um Mapa Conceitual.

O modelo destaca a importância de se elaborar cursos a distância pautados em uma abordagem que valoriza o envolvimento do aluno na solução de problemas e na

interação com os demais participantes e que promova o desenvolvimento das presenças de ensino, social e cognitiva. Além disso, destacamos algumas das inúmeras questões organizacionais e didático-pedagógicas que devem estar envolvidas no processo de constituição de cursos *online* de professores.

Vale ressaltar que os parâmetros obtidos a partir dos dados e apresentados neste trabalho foram utilizados para elaboração e desenvolvimento de outros cursos a distância e também se mostraram pertinentes, apontando para a possibilidade de sua adequação para outros contextos. Esperamos, com a proposta, poder contribuir para as pesquisas da área e para a elaboração de distintos cursos online futuros.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE”. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo: APLIESP, 2006. pp. 9-19.
- _____. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Editora Pontes, 2012. pp. 31-55.
- ANDERSON, Terry; GARRISON, Randy. Critical Thinking in distance education: developing critical communities in an audio teleconference context. In: *Higher Education*, nr. 29, Kluwer Academic Publishers., 1995. pp. 183-199.
- BARBOSA, Aurea Elaine Tozo. *Comunidade de Aprendizagem em curso on-line: um estudo de processo de formação*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- BERTI JUNIOR, D.W. Mapas Conceituais: uma ferramenta tecnológica aplicada a organização da informação e do conhecimento. IN: XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, 2011. http://academia.edu/1010672/Mapas_Conceituais_uma_ferramenta_tecnologica_aplicad_a_a_organizacao_da_informacao_e_do_conhecimento (07/07/2013).
- DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. .
- FILATRO, Andréa. *Design Instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: Editora Senac. 2003.
- GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.
- GARRISON, Randy. Critical Thinking in adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners. In: *International Journal of Lifelong Education*, v. 10, Nr.4, 1991. pp. 287-303.
- GARRISON, Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical inquiry in a Text-Based Environment: Computer conferencing in higher education. In: *The Internet and Higher Education*. v.2 (2-3), 2000. pp. 87-105.
- GARRISON, Randy ; ANDERSON, Terry. *E-Learning in the 21st Century: a Framework for Research and Practice*. London and New York: Routledge Falmer, 2003.

- GREGOLIN, Isadora Valencise. *Estratégias de Cortesia em Língua espanhola: estudo de caso em fórum online com participantes brasileiros*. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.
- MARCUSCHI, Luis Antonio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luis Antonio/ XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. pp. 13-67.
- MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- SCHNEIDER, Mêrcia Sueli Pereira da Silva. *O planejamento de aula em dois contextos: do institucional ao colaborativo*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- VALENTE, José Armando. O uso da internet em sala de aula. In: *Revista Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, 2002. pp. 131-146. <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/2086>. (06/07/2013).
- XAVIER, Antonio Carlos. Hiperleitura e interatividade na Web 2.0. In: RÖSING, T.M.E E RETTENMAIER, M. (Orgs.). *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

Recebido em 19/07/2013

aceito em 12/09/2013