

## TESSITURAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE E/LE A DISTANCIA

Massilia Maria Lira Dias<sup>49</sup>

**Resumo:** A incorporação das inovações tecnológicas no ensino à distância, especialmente o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, com interação em tempo real, alteraram a concepção de formação de professores de espanhol como língua estrangeira. No Brasil, várias instituições de ensino superior aderiram ao fenômeno da educação à distância, a partir da criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Atualmente, vários cursos de licenciatura estão sendo ofertados, sendo que a construção dos projetos pedagógicos destes cursos e suas propostas de integralização curricular variam de instituição para instituição, em virtude dos diferentes modelos de ensino à distância utilizados por estas instituições. No entanto, a formação de um professor de língua estrangeira à distância requer a construção de um projeto pedagógico que reflita essa nova concepção de ensino e aprendizagem e um desenho curricular conforme com as novas abordagens de ensino e de formação inicial de professores que incluam as novas tecnologias da informação e comunicação. Assim sendo, este estudo procura investigar as propostas curriculares para a formação de professores de espanhol à distância, no âmbito dos cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil, com a finalidade de identificar se estas propostas buscam reproduzir no ensino à distância a mesma estrutura curricular do sistema de ensino presencial, ou se diferenciam destas com propostas curriculares mais modernas e flexíveis. Para tanto serão analisadas quatro propostas de integralização curricular de cursos de licenciatura em língua espanhola à distância. Este estudo visa contribuir com as discussões sobre currículo e formação de professores de espanhol no ensino à distância.

**Palavras chave:** currículo. Formação inicial de professores de espanhol. Ensino à distância.

### 1. INTRODUÇÃO

Os estudos desenvolvidos na década de 90 impulsionaram o foco das pesquisas na área de formação de professores e, paulatinamente, grupos de estudos sobre esta temática passaram a ter um importante papel dentro das instituições formadoras, no sentido de formar profissionais com diversas habilidades e competências, mais reflexivos sobre suas ações e práticas no ensino de línguas. Neste sentido é imprescindível, nas palavras de Almeida Filho (1997) que o professor tenha na sua formação, uma *competência linguístico- comunicativa*, associada a uma *competência*

<sup>49</sup> Universidade Federal do Ceará – UFC. Docente do Departamento de Letras Estrangeiras da área de Língua espanhola e Coordenadora do Curso de Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas, do Sistema UAB/UFC.

*profissional*, ou seja a competência para compreender a história do ensino de línguas e seu papel como professor, e uma *competência aplicada*, na qual o professor ao adquirir a competência teórica (saber sobre) torna-se capaz de mudar sua prática profissional com base nos conceitos discutidos (saber fazer ao mesmo tempo). Dessa forma, é recomendável, segundo palavras do autor “que se inclua no currículo pelo menos dois semestres de Linguística Aplicada, tomando-a não somente em seu sentido mais tradicional e limitado de aplicação de teoria linguística.

Há muitos os projetos pedagógicos dos cursos de letras: línguas estrangeiras veem buscando preparar profissionais críticos e reflexivos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, já que há uma convicção de que este tipo de formação estimula a busca de uma postura crítica com relação à sua prática, tornando-os mais conscientes sobre sua atuação e capazes de aprimorá-la em favor dos aprendizes.

Com o advento da formação de professores à distância no Brasil, impulsionada pela criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, muitas instituições de ensino superior passaram a ofertar cursos de formação inicial de professores de línguas estrangeiras, especialmente, de língua inglesa e espanhola<sup>50</sup>. Dessa forma, abria-se não só um novo espaço para formação de professores de línguas, mas, e principalmente, uma nova vertente de formação acadêmica desafiadora: formar professores de línguas à distância. Muitos de nós, docentes de instituições públicas, começamos a mover-nos em um terreno desconhecido, no qual nossa experiência era ainda muito modesta, embora o ensino à distância, já tivesse em sua quarta geração, marcada pela difusão da informática e da telemática, do uso de sistemas interativos abertos, que permite o acesso a recursos de outras instituições educacionais ou não educacionais na comunicação entre alunos e outros alunos e entre alunos e tutores, abrindo espaço para outro tipo de educação, a educação virtual.

A educação virtual é realizada através de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, mediada pelo uso de tecnologias da informação e comunicação. Trata-se de uma nova concepção metodológica, mais aberta e flexível na qual o aluno adquire

---

<sup>50</sup> No Brasil, o desenvolvimento da educação a distância, nos últimos anos, tem acontecido de forma vertiginosa: O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) criado em 2005 pelo Ministério da Educação tem impulsionado esse processo entre instituições de ensino superior: Universidades Federais e Estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

autonomia para desenvolver sua atividade formativa e que possui as seguintes características: espaço (de encontro na rede), tempo (de acordo com as necessidades do aluno), modelo (a distância, através das tecnologias da informação e comunicação), forma de comunicação (síncrona e assíncrona), ferramentas (correio eletrônico, chats, fóruns, videoconferência...), inovação (são procurados novos cenários educativos que propiciem a motivação, a participação e a flexibilidade), compatibilidade( o presencial com a multimídia, o hipertexto e a hiperídia) e recurso (bibliotecas e enciclopédias virtuais, wikis, etc).

Nesse meio educativo, espera-se que o aluno realize sua tarefa de aprendizagem de forma independente e que os materiais dos cursos devam conter tanto as concepções de ensino como também as oportunidades de interações que normalmente existem na sala de aula presencial. Além disso, devem também conter toda a variedade de elementos destinados a oferecer a máxima flexibilidade, que se observa em todos os níveis, desde a estrutura do curso, as condições de atenção ao aluno, à metodologia de trabalho, ao uso de meios diferentes para estabelecer a comunicação, o acesso à informação, e o apoio ao estudante. Este material se complementa através de uma tutoria personalizada, síncrona ou assíncrona, centros de estudos locais, regionais ou internacionais (segundo seja o caso), serviços consultivos e o uso dos meios para comunicação através das novas tecnologias da comunicação.

Conforme mencionado anteriormente, muitos docentes de instituições de ensino superior tiveram que enfrentar o desafio de propor projetos pedagógicos consoantes com essa nova modalidade de ensino, que refletissem a concepção da formação à distância e que fossem capazes de promover o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos licenciandos em línguas estrangeiras.

## **2. O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O cenário da formação de professores de espanhol à distância tem se ampliado muito nos últimos anos, especialmente, pela necessidade de profissionais nessa área para atender a demanda das escolas públicas e privadas de ensino básico, no Brasil. Muitas instituições de ensino superior ofertam cursos de licenciatura única em língua espanhola e apresentam, de acordo com as possibilidades estruturais e pedagógicas da

oferta à distância, diferentes propostas curriculares, que buscam confluir, especialmente, para a formação pautada no conceito de ensinar e aprender, na concepção de um professor orientador, na inserção deste profissional no uso das tecnologias de informação e comunicação e na junção de conhecimentos teóricos e práticos, que se materializam na integralização curricular proposta. Em síntese, o projeto pedagógico e a integralização curricular dos cursos propiciarão a materialização das concepções, finalidades e princípios dos cursos de formação de professores de língua espanhola.

Acreditamos que embora esteja sendo adotada uma nova modalidade de ensino e aprendizagem, a formação à distância, os currículos propostos para a formação de professores nesse tipo de modalidade ainda refletem a concepção da formação presencial de professores. É importante destacar que a pesquisa proposta, ainda encontra-se em fase de desenvolvimento, pois ao longo da pesquisa, consideramos pertinente investigar como se dá o processo de desenvolvimento das competências do professor de línguas, especialmente, o desenvolvimento da competência oral, posto que na modalidade presencial as interações aluno-professor, aluno-aluno, acontecem em vários momentos da aula, por meio das chamadas disciplinas de “língua”, que são ofertadas ao longo do processo formativo desses profissionais. Julgamos pertinente aprofundar este aspecto essencial na formação de futuros docentes, já que a formação à distância implicará na utilização de ferramentas específicas para o desenvolvimento da competência oral.

O presente trabalho enfocará as integralizações curriculares de quatro cursos de formação de professores, na modalidade à distância, oferecidos por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, em duas diferentes regiões do país, assim denominadas: instituições A e B, pertencentes à região nordeste e instituições C e D, pertencentes à região sul<sup>51</sup>. A partir da leitura dos projetos pedagógicos destes cursos, que nos permitem analisar como cada instituição concebe a formação do professor de língua

---

<sup>51</sup> Seleccionamos, para este estudo, os projetos pedagógicos das e suas respectivas integralizações curriculares das seguintes instituições públicas superiores de ensino, que ofertam tanto cursos de formação de professores de língua espanhola na modalidade presencial, como na modalidade à distância: Universidade Federal do Ceará – UFC, doravante denominada instituição (A), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN, doravante denominada instituição (B), Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, doravante denominada instituição (C) e Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, doravante denominada instituição (D).

espanhola, nos centraremos na análise das propostas de integralização curricular e suas diferenças entre as propostas de currículo da formação na modalidade presencial.

Os documentos oficiais que norteiam os currículos dos cursos de licenciatura, mais especificamente, a Resolução CNE/CP/2 de 19/02/2002, prevê em seu artigo 1º:

“Art.1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais”.

Há, portanto, uma integralização mínima de horas a ser cumprida, distribuída em quatro dimensões, dentre as quais a prática se estabelece como um componente curricular que deve ser contemplada ao longo do curso, com o objetivo de envolver esse professor em formação nas questões práticas que afetam o exercício do magistério na educação básica, no sentido de articular os saberes teóricos relativos ao ensino e aprendizagem de línguas aos saberes práticos da sala de aula e dos quais o futuro profissional necessita tomar consciência.

Ainda, de acordo com a presente Resolução, a formação de professores deve também preparar o profissional para a pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem “uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação como compreender o processo de construção de conhecimento”.

Considerando, pois, as determinações presentes na Resolução mencionada, as integralizações curriculares dos cursos de licenciatura em língua espanhola, das instituições indicadas, apresentam variações, com base na carga horária mínima determinada, tanto no que se refere à quantidade de horas integralizadas para a modalidade presencial e à distância, como de instituição para instituição, já que cada um dos projetos pedagógicos destas instituições foram construídos de forma autônoma e democrática pela comunidade acadêmica das IES, apresentadas no quadro abaixo:

INSTITUIÇÃO	CARGA HORÁRIA CURSO PRESENCIAL	CARGA HORÁRIA CURSO EaD
A	3.080h	2.824h
B	3.700h	3.704h
C	2.880h	3.104h
D	3.180h	3.170h

A análise da distribuição da carga horária das integralizações curriculares objeto de nosso estudo, nos permitiu identificar que as variações em relação à quantidade de horas indicadas para cada um dos componentes, ocorrem, principalmente, nos componentes dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e no de estágio curricular supervisionado, sendo que naquele observa-se uma maior variação de indicação de carga horária, tanto nos modelos presenciais de cada instituição de ensino, como nos modelos de educação à distância.

Considerando as dimensões de competências do professor indicadas ao início deste trabalho e propostas por Almeida Filho, (2000), a saber, *linguístico-comunicativa* (incluindo as subcompetências sócio-cultural, estratégica, metalinguística, lúdica e estética), a *competência aplicada* (abarcando a subcompetência teórica emergindo do diálogo entre a teoria sabida e a prática implícita que se vive), e a *competência formativo-profissional* (para a compreensão da própria história de ensino de línguas, do valor, do potencial e dos deveres do professor de línguas), passamos a analisar como cada uma destas competências está representada nos currículos em forma de elenco e/ou conjunto de disciplinas, sempre buscando identificar as possíveis diferenças que marcam os currículos de ensino à distância. Segundo este autor, o “velho currículo de

letras é amiúde encontrado com grandes espaços dedicados a estudos literários e linguísticos, quando não filológicos, restando uma porção menor, desequilibrada, para as disciplinas de língua que viabilizem uma formação de alto desempenho no âmbito da linguagem”<sup>52</sup>. Procuraremos, dessa forma, identificar não currículos de formação de professores à distância, relativamente nova em nosso país, as mudanças que sinalizam um “novo currículo” e não apenas a troca de nomes de disciplinas, ou simplesmente, a adição e/ou subtração de horas semanais.

Nos documentos analisados identificamos os seguintes elementos nos currículos do modelo de ensino presencial e à distância<sup>53</sup>:

INSTITUIÇÕES	COMPETENCIAS					
	LINGUÍSTICO COMUNICATIVA		APLICADA		FORMATIVO PROFISSIONAL	
	Quantitativo de Disciplinas					
	Presencial	EaD	Presencial	EaD	Presencial	EaD
A	14	13	4	4	7	5
B	15	15	2	1	4	3
C	9	11	6	6	4	3
D	12	16	-	2	4	5

Instituição A:

\* no currículo da modalidade presencial: (1 disciplina) de Ensino e aprendizagem da Língua Espanhola por meio de Novas Tecnologias

\* no currículo de EaD: (1) disciplina de Educação à distância e (1) de Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras Mediado por Tecnologias Digitais.

Instituição B:

<sup>52</sup> Entende-se neste termo um conceito amplo que não somente o de ensinar línguas, mas de outras questões que englobam as relações sociais mediadas pela linguagem, as relações entre os sistemas de serviços na sociedade, as questões relativas ao trabalho de docência e pesquisa universitárias.

<sup>53</sup> Consideramos neste cômputo, apenas as disciplinas relacionadas à área de língua estrangeira (espanhol) que estão compreendidas nas três dimensões indicadas, de acordo com a proposta de Almeida Filho (2000), com o objetivo de focar a formação específica na área de língua estrangeira, espanhol. Excluímos, portanto, as disciplinas tradicionalmente consideradas pedagógicas que compreendem um mínimo de 1/8 da carga horária dos currículos e as disciplinas da área de literatura em língua estrangeira (espanhol).

\* no currículo da modalidade presencial: (2) disciplinas da área de Língua Portuguesa e (1) da área de Latim e (1) de Mídias Educacionais no Ensino de Língua Espanhola. Incluída (1) disciplina na área de Tradução no elenco de disciplinas da competência aplicada.

\* no currículo da modalidade EaD: (2) disciplinas da área de Língua Portuguesa e (1) da área de Latim e (1) de Mídias Educacionais, (1) de EaD: Informática e (1) de Fundamentos e Práticas Aplicadas à Educação. Incluída (1) disciplina na área de Tradução no elenco de disciplinas da competência aplicada

Instituição C:

\* no currículo da modalidade presencial: (1) disciplina de Pesquisa em Letras Estrangeiras. Incluídas 3 disciplinas da área de Tradução no elenco de disciplinas da competência aplicada

\* no currículo da modalidade EaD: (1) disciplina de Introdução à EaD. Incluídas 3 disciplinas da área de Tradução no elenco de disciplinas da competência aplicada

Instituição D:

\* no currículo da modalidade presencial: (1) disciplina de Latim Básico, (1) de Literatura greco-romana, (1) de Sintaxe do Português, (1) de Fundamentos Gramaticais do Português e (1) de morfologia do Português.

\* no currículo da modalidade EaD: (1) disciplina de Instrumentalização para EaD, (1) de Instrumentalização para Acesso à Informação e (1) de Análise e Produção de Material Didático com Multimídia<sup>54</sup>.

### 3. RESULTADOS DA ANÁLISE

Diante da análise quantitativa apresentada, observamos que há uma tendência em manter-se certo equilíbrio na quantidade de disciplinas que compreendem a

<sup>54</sup> Convêm aqui destacar que em todas as propostas de integralização curricular da modalidade de ensino presencial das quatro instituições, se propõe a realização de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que não ocorre na modalidade de ensino a distância, já que não se observou nas integralizações dos cursos A e C a oferta de disciplinas para a realização específica deste tipo de atividade.



*competência teórico-linguística* na área de estudo específica (espanhol), com uma tendência de aumento nos currículos de ensino à distância. Provavelmente, um fator determinante para essa tendência seja a própria modalidade de ensino, e a crença de que este tipo de modalidade possa demandar uma maior necessidade de conteúdos dessa natureza, no intuito de superar a presença física do professor em sala de aula, especialmente, no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. O oposto a este processo ocorre no âmbito da *competência formativa*, na qual observamos um leve declínio em relação à quantidade de disciplinas ofertadas nessa área, nos currículos de ensino à distância. Acreditamos que dadas as dificuldades enfrentadas e as incertezas em relação à execução e o acompanhamento as disciplinas que compreendem esse núcleo de competência em língua estrangeira, quando da elaboração dos projetos pedagógicos para a EaD, ocasionou essa leve redução no quantitativo de disciplinas de formação profissional em língua espanhola. É importante destacar que a maioria dos cursos de licenciatura em espanhol da EaD estão enfrentando, por primeira vez, a oferta de disciplinas de estágio curricular obrigatório, buscando adequar-se aos parâmetros de fomento dos cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil, para a área de estágio e que somente foram assegurados após o funcionamento destes cursos. Já no que concerne à *competência aplicada*, destacamos o equilíbrio na oferta tanto para o ensino presencial como para o ensino à distância, nas instituições A e C. As demais instituições apresentam, uma (instituição B) uma redução significativa na oferta curricular do ensino à distância e a outra (instituição D) passou da não oferta à inserção de duas disciplinas da área de linguística aplicada no currículo de EaD.

A análise ainda evidenciou que no âmbito da formação de professores na modalidade presencial há em alguns currículos espaços dedicados a estudos filológicos, a estudos da língua vernácula em detrimento da oferta de estudos na área de língua estrangeira espanhol, o que nos revela um passado cultural brasileiro centrado nas (belas) Letras, presente ainda nos currículos que se destinam a uma formação específica em língua estrangeira.

Com base no elenco de disciplinas oferecidas aos alunos, observamos bastante similaridade entre as duas propostas curriculares em questão. No entanto, podemos destacar uma diferença significativa na oferta de disciplinas de língua espanhola que

visam o ensino de habilidades de compreensão e de produção de textos orais e escritos e o desenvolvimento da competência comunicativa, na proposta curricular da instituição “A” que no conjunto das disciplinas de língua espanhola, oferta no currículo de EaD um grupo de disciplinas com foco na habilidade de compreensão e produção oral e outro com foco na compreensão e produção escrita, diferenciando-se, notadamente, da proposta curricular de ensino presencial na qual as disciplinas de língua visam o ensino destas quatro habilidades em uma mesma disciplina, como nos demais currículos das outras instituições.

Verificamos ainda, nos currículos de EaD a inclusão de algumas de disciplinas voltadas para especificamente para a educação à distância. Tal inclusão busca, na maioria das vezes, instrumentalizar o aluno no uso de ferramentas para este tipo de educação, como indicado no ementário de disciplinas tais como “educação à distância”, “Introdução à Educação à Distância”, “Instrumentalização para a EaD” e “instrumentalização para Acesso à Informação”. Nesse sentido, a inclusão destas disciplinas parece-nos querer indicar que este é o elemento diferenciador nas integralizações curriculares do ensino presencial e do ensino à distância, ou seja, habilitar o aluno para o uso de ferramentas digitais que poderão ser utilizadas nas demais disciplinas do currículo, buscando dessa forma, indicar a prevalência de uma formação para um novo modelo, chamado b-learning que combina a metodologia de ensino e aprendizagem tradicional com outras novas pertencentes à educação virtual, em outras palavras, um modelo misto, combinado ou semi-presencial, com uma proposta metodológica que implica dominar as estratégias presenciais e as realizadas on line, com a finalidade de atender as diferenças individuais e impulsionar o trabalho colaborativo em rede<sup>55</sup>.

No entanto, concordamos com (Rosemberg, 2001) quando comenta que a educação virtual não pressupõe um uso esporádico das ferramentas digitais, mas sim,

---

<sup>55</sup> Esse sistema combinado de ensino-aprendizagem misto, para alguns denominado modelo híbrido ou semi-presencial, inspira-se na tutoria, na ruptura da solidão na rede e a interação personalizada entre professor-aluno e entre aluno-aluno. Nesse modelo de aprendizagem fomenta a autonomia do aluno como parte de sua aprendizagem, o desenvolvimento de algumas habilidades para sua vida na sociedade e sua inserção no futuro mundo laboral, como a busca de informação relevante na rede, o desenvolvimento de critérios para avaliar a informação, através de indicadores de qualidade, a reelaboração de nova informação baseada em informações anteriores e em situações reais, o trabalho em grupo dividindo e elaborando informação, a tomada de decisões com base no contraste de informações e a tomada de decisões em grupo, entre outras.

sistemático, com uma dinâmica de comunicação interativa. Desta forma, apenas a inserção de disciplinas que buscam instrumentalizar o aluno no uso de ferramentas e seu uso limitado em algumas disciplinas do currículo inserem o aluno no contexto da educação à distância, mas não necessariamente em uma proposta de educação virtual. Nesse aspecto, consideramos que os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem são também contextos para a socialização, nos quais a sensação de pertencimento a um grupo de trabalho e a motivação por aprender são elementos fundamentais para a procura e o intercambio de informações. Nesse sentido, devemos contribuir para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem com materiais adequados e estruturados claramente para as características da educação virtual. Muitos autores apontam uma série de benefícios na educação virtual, como por exemplo, mais acesso à informação, maior controle sobre a aprendizagem melhor feed-back; o fato de que os erros possam ser comentados de forma privativa; possibilitar recursos extras de aprendizagem e uma maior atenção individual; permitir que os estudantes estudem no seu próprio ritmo, etc. No entanto, o principal deles seria a oportunidade de proporcionar a estudantes e professores mais tempo e flexibilidade em termos de prazos y deslocamentos. No entanto, são observados também alguns inconvenientes, como o uso de canais unidirecionais de comunicação com o aluno, e uso de materiais não adequados à proposta de ensino virtual. No entanto, essas limitações podem ser subsanadas com a modificação de atitudes, o treinamento de pessoal qualificado e, principalmente, a combinação da formação à distância (virtual) como outras estratégias metodológicas formativas.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nos dados coletados até o momento neste estudo, podemos indicar que os resultados apontam, nestes dois contextos de ensino, para uma formação inicial de professores que abrange a competência linguístico-comunicativa que é desenvolvida ao longo dos cursos, a competência teórico-aplicada e a competência profissional, com algumas diferenças quantitativas nas integralizações contrastadas e outras de caráter mais ideológico, concernentes à idealização de uma formação em letras. Nessa perspectiva, a estrutura curricular dos cursos à distância procuram oferecer a formação

necessária para que os futuros professores, esperando capacitá-los na língua espanhola. No entanto, ainda identificamos, através da oferta de disciplinas no âmbito da competência aplicada, poucas oportunidades de articulação dos conhecimentos teóricos aos saberes adquiridos pela sua experiência enquanto alunos e futuros professores de espanhol, com o objetivo de gerar uma postura profissional que possa fazer uso das teorias de ensino e aprendizagem para a tomada de decisões e resoluções de problemas nos contextos educacionais nos quais atuará acessando os conhecimentos teóricos por meio da prática crítico-reflexiva.

Consideramos que as exigências de uma formação à distância, estão além do escopo das disciplinas que compõem a integralização curricular de um curso. A indicação de disciplinas que contemplem conteúdos de “educação à distância” não deve constituir o único diferencial dos currículos dos cursos presenciais. É importante que possamos vislumbrar nas propostas curriculares de formação à distância, disciplinas que contemplem o ensino e aprendizagem da língua espanhola por meio de tecnologias digitais, cada vez mais presentes no contexto da educação básica, mas que também as demais disciplinas do currículo possam ser trabalhadas com pleno uso destas tecnologias. Esperamos que pesquisas de cunho qualitativo venham a contribuir para a discussão de tema e sugerir possíveis encaminhamentos para a consolidação e adequação desse novo paradigma na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes Editores, 1999.

\_\_\_\_\_. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo. n.9. p.9-19. 2006

\_\_\_\_\_. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 1ª. ed. Campinas: Pontes, 1993. 75p.

\_\_\_\_\_. Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Fortkamp, Mailce BM & Tomitch, Leda MB. (orgs.) Florianópolis: Insular (pp. 33-47), 2000.

- CASTRO, S.R. Teoria e Prática na Reconstrução da Concepção de Linguagem do Professor de Línguas. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte. v.2, n.1. p.83-94, 2002.
- CELANI, M. A.A. A Relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: *Aspectos da Lingüística Aplicada*. FORTKAMP, M.B.M. e TOMITCH, L.M.B. (orgs Florianópolis: Insular, 2002.
- ALVARENGA, M B *Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): Implicações para a Formação em Serviço*. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2000.
- CNE. Resolução CNE/CP2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1,p 9.
- FREITAS, M.A. Educação e Ensino de Língua hoje: Implicações para a Formação de seus Respetivos profissionais e Aprendizes. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H (org) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p.117-130.
- KLAUS, M.M.K. A Formação da Competência Teórica do Professor de Língua Estrangeira: O que revelam os estágios. 2005. 108f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)-Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H e PAIVA, V.L.M.O. Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, V.J. *TELA-Textos em Lingüística Aplicada*. CD-Room. Pelotas: Educat, 2000.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Tentativas de Construção de uma Prática Renovada: A Formação em Serviço em Questão. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.
- \_\_\_\_\_. Formação Acadêmica e a Iniciação Profissional do Professor de Línguas: Um Estudo da Relação Teoria e Prática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n.37, p. 60-81, 2001.