



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

VANESSA VILLARDI PEREIRA

**LETRAMENTOS DIGITAIS NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA
DE PROFESSORES DE ESPANHOL**

BRASÍLIA

2018

VANESSA VILLARDI PEREIRA

**LETRAMENTOS DIGITAIS NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA
DE PROFESSORES DE ESPANHOL**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda

BRASÍLIA

2018

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VP4361

VILLARDI PEREIRA, VANESSA
LETRAMENTOS DIGITAIS NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA A
PARTIR DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES
DE ESPANHOL / VANESSA VILLARDI PEREIRA; orientador MARIA
DEL CARMEN DE LA TORRE ARANDA. -- Brasília, 2018.
157 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2018.

1. LETRAMENTOS DIGITAIS. 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 3.
LÍNGUA ESPANHOLA. I. DE LA TORRE ARANDA, MARIA DEL CARMEN,
orient. II. Título.

VANESSA VILLARDI PEREIRA

**LETRAMENTOS DIGITAIS NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA
DE PROFESSORES DE ESPANHOL**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada.

APROVADA POR:

Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda (UnB)
(ORIENTADORA)

Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons (USP)
(EXAMINADORA EXTERNA)

Profa. Dra. Janaína Soares Alves (UnB)
(EXAMINADORA INTERNA)

Profa. Dra. Adriana Santos Corrêa (UnB)
(EXAMINADORA SUPLENTE)

BRASÍLIA/DF – 20 de dezembro de 2018.

*Às minhas amadas filhas Amanda e Melissa, que
me inspiram a promover um mundo melhor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda, que me ensinou a voar mais alto e foi essencial na realização deste sonho: obter o grau de Mestra em Linguística Aplicada.

À minha família, em especial ao meu marido e às minhas filhas, que comemoram esta vitória comigo.

À Profa. Dra. Janaína Soares Alves e ao Prof. Dr. Thomas Louis Yvon Petit, pelas ricas contribuições em minha banca de qualificação.

Às professoras Dra. Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons, Dra. Janaína Soares Alves e Dra. Adriana Santos Corrêa, por terem aceitado o convite para participar da banca examinadora e compartilhar seus conhecimentos comigo.

À amiga Narciza, pelo incentivo para que eu cursasse o mestrado.

À equipe gestora do CIL, por abrir as portas da escola para a pesquisa e a formação contínua de seu corpo docente.

A todos os participantes de pesquisa: Alejandro, André, Bela, Fernanda, Jesús, Lola, Mai, Pilar e Tere, com quem aprendi a me tornar uma professora mais consciente e reflexiva.

Aos meus amigos do PGLA: Cláudia, Priscila, Tama, Humberto, Dani e Rocío. Em especial, à Dayla, com quem troquei muitas ideias acerca desta pesquisa.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que me concedeu afastamento para que eu me dedicasse exclusivamente ao mestrado.

(...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a investigar as potencialidades de um curso sobre letramentos digitais na formação contínua de professores de espanhol como exercício coletivo de reflexão em busca de uma transformação da prática pedagógica. Fundamentam este estudo os trabalhos sobre letramentos digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; RIBEIRO, 2008, 2012; SOARES, 2002; XAVIER, 2007), as mudanças tecnológicas e suas implicações no ensino e aprendizagem de línguas (BARTON; LEE, 2015) e as novas visões do papel do professor a partir de uma sala de aula interativa (SILVA, 2014). Apoiada na metodologia da pesquisa-ação (MOITA LOPES, 1996; TRIPP, 2005), a professora pesquisadora planejou e ofertou um curso intitulado *Tecnologías Digitales en la Clase de Español* a um grupo de professores de um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal a fim de identificar suas percepções com relação ao uso de tecnologias digitais no seu trabalho, propor práticas didáticas e analisar possibilidades de ressignificação da sala de aula. O curso foi realizado na modalidade presencial e ocorreu de maio a setembro de 2018. Tratou de temas relativos às tecnologias e letramentos digitais aplicados ao ensino e aprendizagem de línguas. Os temas abordados no curso foram: o uso de dispositivos móveis na aula de espanhol; a criação de mapas mentais; jogos online na aula de espanhol; recursos online para a realização de trabalhos colaborativos e o uso de memes como recurso didático. Os dados foram coletados por meio de notas de campo, gravações em áudio, questionários e entrevista em grupo. Os resultados desta pesquisa apontam que a formação contínua voltada para o desenvolvimento de letramentos digitais é um caminho para a reflexão e a transformação de práticas didáticas em vista de uma sala de aula renovada e conectada com o mundo atual.

Palavras-chave: Letramentos Digitais. Formação de Professores. Língua Espanhola.

ABSTRACT

This research proposes to investigate the potentialities of a course on digital literacies in the ongoing education of Spanish teachers as a collective exercise of reflection in a search of a transformation in pedagogical practice. This study is based on works on digital literacies (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; RIBEIRO, 2008, 2012; SOARES, 2002; XAVIER, 2007), technological changes and their implications for language teaching and learning (BARTON; LEE, 2015) and the new visions about de teaching role from an interactive classroom (SILVA, 2014). Based on the act research methodology (MOITA LOPES, 1996; TRIPP, 2005), the researcher teacher planned and offered a course named *Tecnologías Digitales en la Clase de Español* to a group of teachers of *Centro Interescolar de Línguas* of the Federal District in Brazil in order to identify their perceptions regarding the use of digital technologies in their work, didactic practices and possibilities of re-signification of the classroom were proposed and analyzed. The course was held in classroom modality and occurred from May to September 2018. It dealt with themes related to technologies and digital literacies applied to language teaching and learning. The topics covered in the course were: the use of mobile devices in Spanish class; the creation of mind maps; online games in Spanish class; online resources for collaborative work and the use of memes as a didactic resource. The data were collected through field notes, audio recordings, questionnaires and a group interview. The results of this research point out that the ongoing education focused on the development of digital literacies is a way for reflection and transformation of didactic practices in view of a renewed classroom and connected with the world today.

Keywords: Digital Literacies. Ongoing Education. Spanish Language.

RESUMEN

Esta investigación se propone a estudiar las potencialidades de un curso sobre literacidades digitales en la formación continua de profesores de español como ejercicio colectivo de reflexión en busca de una transformación de la práctica pedagógica. Fundamentan este trabajo los estudios acerca de las literacidades digitales (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; RIBEIRO, 2008, 2012; SOARES, 2002; XAVIER, 2007), los cambios tecnológicos y sus implicaciones en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas (BARTON; LEE, 2015) y las nuevas visiones del rol del profesor desde un aula interactiva (SILVA, 2014). Mediante la metodología de la investigación-acción (MOITA LOPES, 1996; TRIPP, 2005), la profesora investigadora planificó y ofreció un curso presencial llamado *Tecnologías Digitales en la Clase de Español* a un grupo de profesores de un *Centro Interescolar de Línguas* del Distrito Federal de Brasil con el reto de identificar sus percepciones en relación con el uso de tecnologías digitales en su trabajo, proponer prácticas didácticas y analizar posibilidades de resignificación del aula. El curso ocurrió de mayo a septiembre de 2018 y trató temas relativos a las tecnologías y a las literacidades digitales aplicadas a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas. Durante el curso, se discutieron los siguientes temas: el uso de dispositivos móviles en la clase de español; la creación de mapas mentales; juegos en línea en la clase de español; recursos en línea para la realización de trabajos colaborativos y el uso de memes como recurso didáctico. Los datos se produjeron mediante notas de campo, grabaciones en audio, encuestas y entrevista de grupo. Los resultados de esta investigación muestran que la formación continua que se vuelve hacia el desarrollo de literacidades digitales es un camino para la reflexión y la transformación de prácticas didácticas que buscan un aula renovada y conectada con el mundo actual.

Palabras clave: Literacidades Digitales. Formación de Profesores. Lengua Española.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEDF – Associação de Professores de Espanhol do Distrito Federal

APEERJ – Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro

CIL – Centro Interescolar de Línguas

EAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira / *Español como Lengua Extranjera*

IC – Instituto Cervantes

PGLA – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TD – Tecnologias Digitais

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
1.1 Mudanças tecnológicas e formação docente.....	18
1.2 Letramentos: uma breve contextualização.....	25
1.3 Letramentos digitais.....	30
1.4 Um olhar para o professor de espanhol no Brasil.....	37
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	43
2.1 Natureza da pesquisa.....	43
2.2 A ética na pesquisa qualitativa.....	46
2.3 O contexto da pesquisa.....	47
2.3.1 O Centro Interescolar de Línguas (CIL).....	48
2.3.2 O curso <i>Tecnologías digitales en la clase de español</i>	50
2.3.3 Os participantes da pesquisa.....	54
2.4 Os instrumentos de coleta de dados.....	59
2.4.1 Notas de campo.....	59
2.4.2 Gravação em áudio.....	59
2.4.3 Questionários.....	60
2.4.4 Entrevista em grupo.....	60
2.5 Os procedimentos para a discussão dos dados.....	61
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	62
3.1 Os encontros do curso <i>Tecnologías Digitales en la Clase de Español</i>	62
3.1.1 Primeiro encontro: <i>Presentación</i>	63
3.1.2 Segundo encontro: <i>Los dispositivos móviles en la clase de español</i>	73
3.1.3 Terceiro encontro: <i>Juegos en línea en la clase de español</i>	81
3.1.4 Quarto encontro: <i>Recursos en línea para la realización de trabajos colaborativos</i>	92
3.1.5 Quinto encontro: <i>El uso de memes como recurso didáctico</i>	100
3.1.6 Sexto encontro: <i>Compartiendo experiencias</i>	112
3.2 Entrevista semiestruturada em grupo.....	117
3.3 Retomando as perguntas de pesquisa.....	118
3.3.1 Como um grupo de professores de espanhol percebe o uso de tecnologias digitais em sala de aula?.....	119
3.3.2 Como desenvolver um curso sobre letramentos digitais voltado para esses professores?.....	122

3.3.3 Que papel um curso de formação contínua pode ter na ressignificação das práticas de sala de aula?	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS	127
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	133
APÊNDICE B – Autorização para gravação de áudio	134
APÊNDICE C – Questionário 1 (diagnóstico).....	135
APÊNDICE D – Questionário 2.....	137
APÊNDICE E – Questionário 3	138
APÊNDICE F – Questionário 4.....	139
APÊNDICE G – Letramentos digitais: quadro e definições	140
APÊNDICE H – Questionário 5	142
APÊNDICE I – Entrevista semiestruturada em grupo	143
ANEXO A – Lei nº 11.161/2005.....	150
ANEXO B – Estou ensinando nativos digitais?	151
ANEXO C – La red en el aula.....	152
ANEXO D – Por que jogos digitais <i>online</i> ?.....	155
ANEXO E – <i>Medio ambiente</i>	157

INTRODUÇÃO

Inicialmente, pensei em pesquisar sobre mídias digitais e oralidade na aula de espanhol. Entretanto, ao longo do curso analisei a minha história de vida e percebi uma vontade muito forte de trabalhar com a formação de professores e os letramentos digitais.

Gostaria de compartilhar com o leitor os fatores que me motivaram a empreender esta pesquisa. Desde 2007, faço parte da Associação de Professores de Espanhol do Distrito Federal (APEDF). Tive a oportunidade de ministrar uma oficina e uma palestra para professores em eventos da associação. De 2007 a 2010, trabalhei como professora de espanhol no Instituto Cervantes de Brasília. Nesse período, além de ter turmas regulares, ministrei oficinas de formação continuada para professores de espanhol. Desde 2010, trabalho como professora de espanhol na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e, nos anos de 2015 e 2016, desempenhei a função de coordenadora de espanhol em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal. Tive a oportunidade de realizar reuniões pedagógicas e conversar com colegas que muito me inspiraram a realizar esta pesquisa.

No período de 2011 a 2013, cursei pós-graduação a distância em Ensino de Línguas Mediado por Computador pela Universidade Federal de Minas Gerais, quando tive contato com diversos recursos tecnológicos para uso didático e desenvolvi atividades para professores de espanhol com os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). As atividades fizeram parte da minha monografia e ficaram hospedadas no *site* <www.espanholinterdisciplinar.com.br>, que administrei durante quatro anos, mas hoje está desativado.

Ao ingressar no mestrado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, no 1º semestre de 2017, li o livro *Letramentos Digitais* (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016) para apresentação de trabalho na disciplina *Tópicos Especiais em Linguística Aplicada: Tecnologias no Ensino e Aprendizagem de Línguas*, ministrada pela professora Maria del Carmen de la Torre Aranda, minha orientadora. Essa leitura foi crucial para a redefinição do tema de pesquisa. Nesse momento, percebi como as tecnologias digitais podiam apoiar o trabalho do professor com materiais autênticos disponíveis na *web* e desenvolver diversas habilidades linguísticas, muitas vezes conectando uma à outra. No mesmo período, comecei a me reunir com o grupo de estudos *Tecnologias no Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras* (TECLE), coordenado pela mesma professora. A partir desse momento, voltei a pensar na formação de professores e em questões relacionadas aos letramentos digitais.

Na contemporaneidade, o nosso aluno pode usar as tecnologias digitais (TD) para copiar e colar um trabalho pronto ou para lançar mão das suas janelas para o mundo e ser protagonista no seu processo de aprendizagem, como aquele que busca, escolhe, edita, remixa, cria, compartilha. Nós, professores, podemos nos frustrar ao tentar competir com o mundo lá fora e dizer: “– menino, desliga o celular”, ou procurar entender a sua realidade e dialogar com ela. Prefiro apostar na interação como meio de nos aproximar dos estudantes e levá-los a dialogar entre si e conosco.

Sempre notei que a interação aluno-aluno e aluno-professor deveria ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na área em que atuo: ensino de línguas – especificamente língua espanhola. Na escola onde eu atuava antes de me afastar para realizar o mestrado, um dos instrumentos de avaliação é a apresentação oral de um projeto por parte do aluno. Porém, percebi que muitos estudantes não se envolviam nessa apresentação e, menos ainda, os que assistiam a ela. Os que assistiam estavam em sala de corpo presente, mas pensamentos distantes, enquanto os que apresentavam o trabalho o faziam para receber uma nota simplesmente.

A atitude de ambos me incomodava. Sentia que os alunos podiam ir além de reproduzir discursos prontos de pesquisas feitas em enciclopédias virtuais e interagir com o professor e com os colegas, visto que o objetivo fim de um aprendizado efetivo não pode ser receber um papel com um número que comprove o seu conhecimento, mas produzir significados por meio de interações feitas na língua-alvo.

Ao mesmo tempo, a escola investiu em tecnologias nos últimos anos: mantém um laboratório de informática e em cada sala de aula há quadro branco, projetor e aparelho de som. Será que isso é o suficiente para que a sala de aula acompanhe as mudanças do nosso tempo? Meireles (2010) fez uma pesquisa nessa mesma escola oito anos atrás a fim de elaborar um tutorial em conjunto com os professores sobre como usar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para criar atividades e avaliações lançando mão de músicas, vídeos e imagens extraídas da internet, aliados ao uso do PowerPoint. Ao final da sua pesquisa, ela indicou que uma das suas perspectivas era a continuidade da formação de professores para o uso de tecnologias com base na troca de experiências, na reflexão e na colaboração.

E o futuro já chegou. Os tipos de recursos continuam os mesmos: computadores no laboratório, som e projetor nas salas¹. E como temos usado esses recursos? Do mesmo modo que oito anos atrás? Como os professores dão aulas inovadoras com esses mesmos recursos?

Leffa e Irala (2014, p. 43) afirmam que “a intuição pedagógica, com base na experiência, tem seu valor, mas não se pode ficar preso ao passado”. Assim, o professor precisaria experimentar novos métodos em sala de aula de acordo com demandas atuais. A formação do professor precisa ser contínua porque “os recursos cognitivos mobilizados pelas [suas] competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução” (PERRENOUD, 2000, p.156). Em virtude disso, a formação contínua parte da reflexão sobre as práticas pedagógicas do professor em direção a uma possível mudança.

Considerando que “formar alguém é uma das mais seguras maneiras de se formar” (PERRENOUD, 2000, p.168), voltei ao meu ambiente de trabalho e me tornei professora formadora a fim de elucidar respostas para minha inquietação inicial enquanto pesquisadora: Quais as potencialidades de um curso sobre letramentos digitais na formação contínua de professores de espanhol como exercício coletivo de reflexão e de transformação da prática pedagógica? A partir daí planejei e ofereci um curso de formação contínua para os professores de espanhol de um Centro Interescolar de Línguas, escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Os dados coletados no curso serão analisados neste trabalho.

Perguntas e objetivos de pesquisa

A partir da inquietação inicial: Quais as potencialidades de um curso sobre letramentos digitais na formação contínua de professores de espanhol como exercício coletivo de reflexão e de transformação da prática pedagógica?, proponho objetivos a fim de responder as perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho:

Quadro 1 – Correspondência entre as perguntas e os objetivos de pesquisa

Perguntas de pesquisa	Objetivos de pesquisa
Como um grupo de professores de espanhol percebe o uso de tecnologias digitais em sala de aula?	Identificar as percepções de professores de língua espanhola com relação às atuais possibilidades de uso de tecnologias digitais nas suas aulas.
Como desenvolver um curso sobre letramentos digitais voltado para esses professores?	Propor práticas didáticas com o uso de tecnologias como recurso para desenvolver letramentos digitais de professores de espanhol em formação contínua.
Que papel um curso de formação contínua pode ter na resignificação das práticas de sala de aula?	Avaliar possibilidades de resignificação da aula de ELE mediante a reflexão de um grupo de professores em seu ambiente de trabalho.

Fonte: Elaboração própria.

¹ No ano em que Meireles realizou a sua pesquisa, havia poucos projetores para uso nas salas de aula. Hoje todas as salas contam com projetores.

Organização da dissertação

Este estudo foi organizado em três capítulos. O primeiro compreende o referencial teórico, que se inicia apontando a influência das mudanças tecnológicas na formação do professor e no ensino de línguas. Para tanto, baseio-me em Barton e Lee (2015), Braga (2013), Masetto (2013), Lévy (2014), Silva (2014), Kenski (2013), Mayrink (2018) e Leffa (2017). Em seguida, refletimos sobre as contribuições do letramento, do letramento crítico e dos multiletramentos para uma pesquisa que se pauta no entendimento de língua enquanto prática social e alcançamos a principal base teórica deste trabalho: os letramentos digitais, compreendidos como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.17). Ao final do primeiro capítulo, dedico uma seção à contextualização do ensino de língua espanhola no Brasil desde a sua oferta no Colégio Pedro II em 1919, passando pela sanção da Lei nº 11.161/2005 e sua posterior revogação em 2016, a fim de situar o momento político no qual se encontra a nossa prática e a nossa busca por uma formação contínua que nos abre novos olhares enquanto as políticas públicas deixam de enxergar a nossa relevância.

No segundo capítulo, discorro sobre a metodologia adotada nesta pesquisa: a pesquisa-ação, por meio da qual busco intervir na minha prática pedagógica e na de meus colegas de trabalho para aprimorar a nossa prática e, por conseguinte, o aprendizado dos nossos alunos. Os autores que fundamentam a base metodológica desta pesquisa são: Chizzotti (2006), Tripp (2005), Bortoni-Ricardo (2008), Aranda (2011), Moita Lopes (1996), Thiollent (2011), Schüklenk (2005) e Celani (2005). No mesmo capítulo, apresento o contexto da pesquisa – o curso *Tecnologías Digitales en la Clase de Español*, o local onde foi realizado e os professores participantes –, bem como os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para a sua discussão.

No terceiro capítulo descrevo e discuto os seis encontros do curso; os planejamentos que nortearam cada um deles; os questionários utilizados; algumas interações produzidas durante o curso e a entrevista em grupo realizada após o seu término. Por fim, retomo as perguntas de pesquisa e faço a triangulação dos dados.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discorro sobre as teorias que embasam esta pesquisa. Primeiro, identifico como questões tecnológicas podem ressignificar a sala de aula. Depois, apresento e discuto a minha visão de língua a partir dos letramentos e destaco o foco desta dissertação: os letramentos digitais. Por último, mas não menos importante, situo o contexto no qual me insiro: o da docência de língua espanhola no Brasil.

1.1 Mudanças tecnológicas e formação docente

O advento da internet e das tecnologias digitais tem trazido mudanças nos modos de organização da sociedade contemporânea. Segundo Barton e Lee (2015, p. 12), “é difícil encontrar uma área da vida que não tenha mudado. Pouco a pouco, as pessoas veem como absolutamente normal a transformação digital das atividades contemporâneas”. As mudanças que as tecnologias provocam sempre ocorreram, mas as tecnologias digitais e a internet têm produzido transformações cada vez mais rápidas em todas as áreas da nossa vida. Vivemos em uma sociedade multilinguística, na qual o contato com uma língua estrangeira está a um *click*. Acontecimentos estão sendo transmitidos em tempo real nas telas do computador e de dispositivos móveis. A partir desse contexto, surgem novas práticas sociais mediadas por tecnologias. Ser letrado hoje em dia envolve muito mais habilidades do que ler e escrever no papel.

A web 2.0 possibilita que todos publiquem na rede. Permite a autoria, o compartilhamento e a interação *online*, revolucionando a forma das pessoas se relacionarem e se posicionarem por meio de blogs, redes sociais, wikis e chats. Nossos alunos não escrevem mais como foram as suas férias para o professor ler, mas postam fotos e textos para todos comentarem. Não debatem apenas na sala de aula, mas se posicionam nas redes diante de conhecidos e desconhecidos. Braga (2013, p. 51), a respeito do uso da escrita na publicação *online*, afirma que “aprendizes de línguas estrangeiras, mesmo sem sair de seu próprio espaço geográfico, têm a possibilidade de usufruir uma ‘imersão linguística virtual’ que permite o acesso a situações reais de uso da língua”. A autora acrescenta que o aprendiz em estágios iniciais pode se colocar como “plateia” nas redes e participar de interações posteriormente, quando sentir mais familiaridade na língua.

Fazemos escolhas *online* a todo o momento. Escolhemos se aceitamos propagandas e resultados em um *site* de buscas; se averiguamos se a fonte de uma notícia é verdadeira; se queremos apenas assistir ou participar. Para Braga (2013, p. 55), “talvez toda essa tecnologia, se usada de forma crítica, nos permita sermos melhor do que já somos e entender melhor o que já vivemos em nosso cotidiano social”.

Somos frequentemente motivados a nos posicionar criticamente *online* e desenvolver habilidades de letramento em ambiente virtual nos ajuda a selecionar e interpretar o que é dito por outros e a agir em um mundo textualmente mediado. “Cada vez mais, as novas tecnologias são o veículo dessa mediação textual” (BARTON; LEE, 2015, p. 30). Novos espaços de escrita e novas formas de construção de sentidos passam a fazer parte desses espaços. A multimodalidade, ou seja, os diferentes modos que se combinam para a produção de sentidos, como a fala, a escrita, a imagem, e o som já existem há muito tempo nos meios de comunicação e são muito comuns também na web 2.0. A diferença é que nos espaços da web 2.0, “o conteúdo multimodal pode ser criado em conjunto e constantemente editado por diversos usuários” (BARTON; LEE, 2015, p. 48). Podemos acrescentar o fato de que esse conteúdo pode ser compartilhado com um grande número de pessoas rapidamente, o que o torna “viral”. Ribeiro (2016, p.26) afirma que “o jogo das linguagens na produção (e na leitura!) de textos multimodais é, de fato, um assunto urgente e contemporâneo” e indaga como a escola vem trabalhando esse tipo de texto.

Em meio a tantos textos combinados com diversos outros modos de construção de sentidos, acreditamos que o professor de línguas é fundamental na mediação do conhecimento. Segundo Barton e Lee (2015, p. 44), linguagem e letramento estão no centro do mundo *online* contemporâneo, pois “estruturam o conhecimento e possibilitam a comunicação”. Neste momento, é fundamental diminuir a distância entre o professor e o estudante e entender sobre o seu conhecimento de mundo, os seus interesses e os usos que ele faz das tecnologias digitais em suas práticas cotidianas e ir além da classificação de nativos digitais e migrantes digitais². Barton e Lee (2015, p. 23) postulam que “é importante não estereotipar o uso da internet como consistindo primordialmente em atividades de jovens em *sites* de mídia social” e que “não há idade clara para marcar uma diferença no uso da tecnologia”. Desse modo, é importante que

² No início do uso generalizado das mídias digitais, Prensky (2001) trouxe reflexões sobre a diferença entre nativos digitais (pessoas que nasceram na era tecnológica) e migrantes digitais (pessoas mais velhas que precisaram migrar para o mundo tecnológico). Entretanto, os estudantes de hoje nem sempre são nativos – por questões socioeconômicas ou estilo de vida – e os professores nem sempre são migrantes, visto que o meio digital está presente no cotidiano de trabalho de muitos deles por meio do celular, do diário eletrônico, do projetor e outros, como também em sua vida pessoal.

professor e aluno troquem experiências e habilidades sobre tecnologias, pois assim o professor pode encontrar meios de mediar a aprendizagem e engajar o estudante em aprender melhor. Ele sai da posição de transmissor de conteúdos e passa a construir conhecimento no diálogo, no debate, na interação com o aluno e assume o papel de mediador. Entende-se por mediação pedagógica:

a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, um incentivador ou um motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos. (MASETTO, 2013, p. 151)

O aluno, por sua vez, torna-se responsável por sua aprendizagem junto ao professor e tem papel ativo e participante.

O desenvolvimento da mediação pedagógica se inicia no trabalho com o aluno, para que este assuma um papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levem a aprender e a mudar seu comportamento. Essas ações, ele as realiza sozinho (autoaprendizagem), com o professor e com os seus colegas (interaprendizagem). (MASETTO, 2013, p. 150)

Para Lévy (2014), o papel do professor é ser “animador da inteligência coletiva dos grupos” (p.173). Esse papel foi pensado devido à perda do seu papel de centralizador de conhecimento. A informação não está disponível somente em livros, assim como o conhecimento não pertence somente aos sábios que os escreveram e aos que os leram. O conhecimento é muitas vezes construído em grupos em ambientes virtuais, daí a inteligência coletiva ser um dos pilares da cibercultura³. O autor postula que “a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento.” (LÉVY, 2014, p. 173).

Segundo Silva (2014), o aluno participa como coautor do processo e o professor é sistematizador de experiências⁴.

A expressão “sistematizador de experiências”, no sentido do hipertexto⁵, significa então disponibilizar possibilidades de múltiplas experimentações e de múltiplas

³ Entende-se por cibercultura o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (LÉVY, 2014).

⁴ Expressão formulada por Martín-Barbero e usada por Silva (2014).

⁵ O hipertexto, para Lévy ([1999] 2014, p. 58), é “constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e por *links* entre esses nós, referências, notas, ponteiros, ‘botões’ indicando a passagem de um nó a outro”.

expressões. Isto é precisamente o que faz o *designer de software*: uma montagem de conexões em rede que permite múltiplas recorrências. Assim, também o professor que modifica sua prática comunicacional no sentido do hipertexto. Ele é um “sistematizador de experiências”. De mero transmissor de saberes, “parceiro” ou “conselheiro”, ele torna-se um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, enfim, agenciador da construção do conhecimento na experiência viva da sala de aula. (SILVA, 2014, p.91)

O autor trabalha na perspectiva da interatividade. Ela rompe com o paradigma da massividade. Há um deslocamento de expectadores passivos para ativos dos meios de comunicação. Isso influencia mudanças na sala de aula. Para Silva (2014, p. 14), “a interatividade não é apenas fruto de uma tecnicidade informática, mas um processo em curso de reconfiguração das comunicações humanas em toda sua amplitude”. A bidimensionalidade é um dos fundamentos da interatividade que precisa ser levado em conta na sala de aula. Silva (2014) aplica fundamentos da interatividade na sala de aula e aponta para um caminho possível: a sala de aula interativa.

A sala de aula interativa seria o ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se com o contador de histórias e, adota uma postura semelhante a do designer de *software* interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza coautoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também faça por si mesmo. [...] O aluno, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências, de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimento e não apenas o reproduz. (SILVA, 2014, p. 29)

A educação, então, é “processo de troca de ações que cria conhecimento” mediante a interação entre aluno-aluno e aluno-professor. Isto é, a educação não é um produto, bem como o aluno não é uma tábula rasa, como nos alertou Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* em 1974. Nesse contexto, não cabe ao professor “depositar” conteúdos na mente do aluno, impulsionando a educação bancária. Ao contrário, a educação problematizadora enxerga a sala de aula como lugar de diálogo e transformação.

Na mesma direção, a sala de aula interativa estimula a aprendizagem mediante a participação, a bidimensionalidade e a multiplicidade de conexões (SILVA, 2014). O autor postula que a sala de aula “infopobre” - a que não possui recursos multimídia ou internet - pode ser interativa, pois o mais importante é o “movimento contemporâneo das tecnologias” e não a presença da infotecnologia. Para isso, pode-se investir em “multiplicidade de nós e conexões” e utilizar “textos, fragmentos da programação da tv, filmes inteiros ou fragmentos, gravuras,

jornais, músicas, falas, performances etc.” (SILVA, 2014, p.92). Por outro lado, a sala de aula “inforrica” pode não ser interativa se nela prevalecer a prática do “falar” / “ditar” ou o uso de *softwares* que não permitem a participação direta do professor e seus aprendizes.

Assim, é preciso estar em contato com o outro em uma relação dialógica. Bakhtin e Volochínov, em 1929, já nos mostravam em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* que a palavra se dirigia a um interlocutor e que a linguagem se realizava por meio da interação. Segundo eles, “a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p.114). Assim, interação é um termo recorrente na obra desses autores e é preciso ser em nossa sala de aula também. A palavra só tem significação na interação entre locutor e interlocutor. Caso contrário, corta-se a corrente de luz da comunicação⁶. Por isso, a sala de aula precisa de luz, principalmente na era digital.

Na formação docente, não se espera que usemos as tecnologias para fazer o mesmo que já fazíamos antes. Kenski (2013) explicita que é preciso considerar as potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais, como a interação, a participação, o movimento e a resolução de problemas. A autora declara que:

É preciso mudar as práticas e os hábitos docentes e aprender a trabalhar pedagogicamente de forma dinâmica e desafiadora, com o apoio e a mediação de *softwares*, programas especiais e ambientes virtuais. Em princípio, devemos compreender e nos apropriar das especificidades das inovações tecnológicas, adequando-as como inovações pedagógicas. (KENSKI, 2013, p.97).

Assim, precisamos adequar as inovações tecnológicas para que, de fato, haja inovações pedagógicas. A autora acredita que é preciso considerar os quatro pilares para a educação contemporânea, segundo documento da Unesco organizado por Jacques Delors (1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Kenski (2013) acrescenta um pilar: aprender a criar. Esse novo pilar redimensiona os demais e os lança para um “movimento de redescoberta, inovação e mudança, tão valorizado neste momento sociotecnológico atual” (KENSKI, 2013, p. 106). Na educação em tempos de mudança, o foco

⁶ Neste momento faz-se alusão ao trecho: “A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação”. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 127).

se desloca para a interação, a comunicação, a aprendizagem e a colaboração entre todos os atores e abre caminho a um “professor para novas educações”, ou seja, que saiba “adequar suas estratégias de acordo com as necessidades dos seus alunos e os suportes tecnológicos que tenha a sua disposição”, que saiba trabalhar em equipe e conviver com diferentes pessoas (KENSKI, 2013, p. 106).

Mayrink (2018) propõe que ressignifiquemos as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC) e para o Empoderamento e a Participação (TEP), lançando mão de uma perspectiva crítico-reflexiva na formação docente. A autora destaca que as novas tecnologias não podem ser vistas apenas como suporte para as aulas, mas como mediadoras do ensino e da aprendizagem que podem ampliar e transformar o contexto social e educacional no qual estão inseridas.

É preciso, então, que [o professor] deixe de utilizar as TIC como novas ferramentas que apenas reproduzem técnicas de ensino tradicionais que poderiam ser substituídas por outros tipos de recursos (como o livro didático, por exemplo), sem gerar uma transformação das práticas docentes e de aprendizagem. (MAYRINK, 2018, p. 96).

Para que haja uma transformação das práticas docentes, precisamos compreender as implicações que as Tecnologias para o Empoderamento e a Participação (TEP)⁷ podem ter no ensino de línguas. O empoderamento e a participação⁸ aliados às tecnologias em sala de aula podem levar o aluno a usá-las de forma crítica e a participar de tomadas de decisão, sendo também responsável por sua aprendizagem. Nesse contexto, Mayrink (2018) acredita ser necessário o empoderamento dos professores para uso das tecnologias atuais, avaliando ações que motivem a participação e o empoderamento do estudante, conforme podemos perceber na figura 1:

⁷ Termo proposto por Reig (2011) em seu blog *El Caparazón*, disponível em <http://www.dreig.eu/caparazon/2011/10/11/tic-tac-tep/>. Acesso em 01/12/2018.

⁸ A participação é um conceito ampliado de colaboração (REIG *apud* MAYRINK, 2018).

Figura 1 – Transformando as TIC em TEP na aula de língua estrangeira



Fonte: Elaboração própria. Baseada em Mayrink (2018).

O empoderamento do professor mediante o uso das tecnologias visa ao empoderamento e autonomia do aluno e, para tanto, precisa planejar os recursos que vai utilizar, definir estratégias e materiais de maneira crítica, avaliar o processo de forma conjunta e constante, estabelecer caminhos reflexivos e, por fim, definir novos percursos. De que modo essas ações contribuem para um ensino inovador, mais adequado às demandas atuais? Vimos, ao longo do percurso, a reflexão, a crítica, o coletivo, o repensar constante, o foco na aprendizagem e no aluno como agente no processo.

Dessa forma, o simples fato de usar aparatos modernos não significa inovação, mas, como refletimos ao longo desta seção, há uma série de fatores que corroboram uma prática transformada.

Leffa (2017) diz que está havendo uma inclusão digital acelerada no mundo, inclusive no contexto brasileiro. Essa inclusão se deve sobretudo à expansão de uso dos telefones celulares. Segundo o autor, hoje em dia é comum observarmos alunos do Ensino Médio ou universitários de diversas classes sociais manuseando o celular. E, desse modo, o saber do aluno está mais próximo do saber do professor e, em alguns assuntos, pode até ser superior. O desafio, segundo o autor, é a falta de uma infraestrutura adequada, já que o ideal é que haja qualidade

da internet sem fio nas escolas, não sendo mais necessário laboratório de informática. Como sabemos que nem sempre as escolas oferecem WiFi de alta velocidade, acreditamos que o desafio é trabalhar com as tecnologias que a escola oferece e auxiliar o aluno a desenvolver letramentos que podem fomentar o aprendizado de língua estrangeira, especificamente de língua espanhola. Mas, o que seriam letramentos? Veremos, na seção seguinte, uma breve contextualização.

1.2 Letramentos: uma breve contextualização

O termo letramento foi cunhado por Mary Kato em 1986, em seu livro *No mundo da escrita*. Desde então, tem sido amplamente utilizado em meios que entendem a leitura e a escrita como práticas sociais. Proveniente do inglês *literacy*, pode ser traduzido como “alfabetização” ou como “letramento”, dependendo da situação de uso. Em português, foi preciso distinguir a prática social de leitura e escrita da simples alfabetização, por isso passou a ser utilizado o termo “letramento”. Kleiman (1995, p. 18) define letramento como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como contexto simbólico e como tecnologia, em contextos específicos”. Desse modo, dominar o sistema alfabético é uma das práticas de letramento, sendo o letramento um processo mais longo que ocorre durante toda a fase escolar, ou, como afirma Kleiman (2007), todos os que utilizam a língua escrita em seu cotidiano estão em processo de letramento.

Para Soares (2016), letramento é “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2016, p. 18). A autora acrescenta que o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever inserindo práticas sociais da leitura e da escrita.

O contexto é de grande importância para o letramento. Kleiman (2005) e Soares (2016) veem o letramento como prática situada, ou seja, a escrita e a leitura fazem parte de um contexto que varia socio-historicamente. Por isso, Soares (2002) propõe que se use o termo letramentos, no plural. Segundo a autora, “diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” e conclui que “letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo.” (SOARES, 2002, p. 156)

O nosso tempo requer letramentos diversos, como o crítico, os multiletramentos e os letramentos digitais. Este trabalho está inserido na perspectiva dos letramentos digitais,

conforme veremos mais adiante. Porém, o letramento crítico abarca conceitos-chave relevantes para esta pesquisa, como agência e “brechas da sala de aula”⁹. A pedagogia dos multiletramentos, por sua vez, também contribui com esta pesquisa mediante os conceitos de: multilinguismo, multimodalidade, prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada¹⁰. O desafio para nós, professores de línguas do século 21, é aliar esses conceitos ao momento atual, no qual os jovens são sujeitos ativos no mundo e “o local dialoga com o global” (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 11). Isso toma uma dimensão ainda maior devido à web 2.0 e ao avanço das tecnologias digitais.

Os letramentos críticos tiveram influência da Pedagogia Crítica difundida por Paulo Freire, que defendia uma educação problematizadora e libertadora (2017 [1974]). O autor afirma que o aluno não é uma tábula rasa e, por isso, o professor não deveria depositar nele seus conhecimentos como se a educação fosse um banco¹¹. Para ele, o aluno é produtor de conhecimentos também, e não reproduzidor. Em seu livro Pedagogia da Autonomia (1996), o autor postula que ensinar não é transferir conhecimento e, por isso, exige respeito à autonomia do educando, bem como bom senso, apreensão da realidade entre outros fatores.

Hilary Janks, pesquisadora da área do letramento crítico, afirma ter tido influências de Paulo Freire e diferencia o trabalho com letramento do letramento crítico. Segundo ela, o “professor de letramento” trabalha para produzir significado com ou a partir de textos, enquanto o “professor de letramento crítico” é interessado no que todos os tipos de textos (escritos, visual e oral) produzem em quem os lê, vê e ouve e a quais interesses esses textos servem. Além disso, ao trabalhar com letramento crítico o professor ajuda os estudantes a reescreverem a própria história, ajudando-os a colocar problemas e a agir a fim de tornar o mundo mais justo¹².

Em consonância com Janks (2010), Menezes de Souza (2011) declara que o letramento crítico não percebe somente os significados produzidos pelo autor do texto, mas vai além, colocando o leitor crítico como um indivíduo que constrói significados a partir de seu próprio contexto e interage com os significados produzidos pelo autor. Segundo ele, a criticidade “está

⁹ Esses conceitos serão desenvolvidos ao longo desta seção.

¹⁰ Esses conceitos serão desenvolvidos ao longo desta seção.

¹¹ Nesse momento, faz-se referência à educação bancária da qual trata Paulo Freire em sua obra Pedagogia do Oprimido (2017 [1974]).

¹² “*I think it is possible to think of a literacy teacher as someone who works with others to make meaning with or from texts. A critical literacy teacher is, in addition, interested in what all kinds of texts (written, visual and oral) do to readers, viewers and listeners and whose interests are served by what these texts do. They also help students to rewrite themselves and their local situations by helping them to pose problems and to act, often in small ways, to make the world a fairer place.*” (JANKS, 2010, p.42).

em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto socio-histórico de produção de significação, mas em também se ouvir escutando o outro” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.6).

O letramento crítico tem em sua essência o papel do aluno e do professor como agentes no mundo, seres humanos que trazem “conhecimentos legítimos para o contato de sala de aula, contato que assume a posição de personagem principal no ato educativo” (JORDÃO, 2017, p. 217). Com relação à necessidade de se adotar uma pedagogia crítica em sala de aula, Baptista (2010) acredita ser preciso deixar de ver a língua apenas do ponto de vista da comunicação. Assim, “[...] se faz necessário que alunos e professores se envolvam nessa construção e abandonem – ou ao menos problematizem – uma visão utilitarista e alienante que considera a língua um mero veículo de transmissão de conteúdos para fins comunicativos”. (BAPTISTA, 2010, p. 122-123).

Faço eco às suas palavras e complemento que a língua, assim como os letramentos, constitui uma prática social. Sendo assim, a língua nos possibilita agir no mundo, que cada vez mais nos exige criticidade.

Jordão (2017) nos fala sobre pensarmos o ensino a partir de diferentes lentes do discurso e visões de mundo. Segundo a autora, “cabe ao professor especular com seus alunos sobre por que alguns jeitos de ler têm valor de verdade e outros não, e explorar as consequências, para si e para os outros, envolvidas ao se adotar um outro modo de ler, ver, sentir, existir no mundo”. (JORDÃO, 2017, p. 201).

Considerando que não existe uma verdade, mas sim várias, o trabalho do professor demanda interdisciplinaridade para problematizar diferentes pontos de vista, já que:

não é possível ver as coisas como elas são: sempre as vemos como achamos que elas são, com base nas narrativas de nossas culturas, famílias, escolas, de nossas vidas enfim; com base em nossas crenças – inclusive em nossa crença em certos tipos de conhecimento. (JORDÃO, 2017, p. 198).

Para isso a autora acredita que seja imprescindível valorizar a agência no espaço escolar, ou seja, ver alunos e professores como “participantes ativos na sociedade, capazes de recontar e refazer sua história” (JORDÃO, 2017, p. 202). Valorizar a agência do professor significa dar-lhe espaço para atuar nas brechas da sala de aula, como sugere Duboc (2017)¹³; usar criticamente o livro didático ou até optar por abandoná-lo; participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola¹⁴; planejar o curso sempre considerando os seus objetivos e sua

¹³ A brecha representa uma interrupção do currículo tradicional e a possibilidade de transformação próxima, considerando a subjetividade e a criatividade de cada um (DUBOC, 2017).

¹⁴ O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento que reúne propostas pedagógicas, metas, aspirações e meios concretos para realizá-las. Segundo o *site* <gestaoescolar.org.br> (acesso em 17/11/17), o PPP “define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade”.

concepção de língua, de ensino e de aprendizagem; compreender as concepções de ensino e de aprendizagem que subjazem o seu fazer pedagógico.

Um outro conceito relevante para as práticas sociais no âmbito dos estudos recentes da Linguística Aplicada é o de multiletramentos. Esse termo foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres (NEW LONDON GROUP, 1996) e pôs em evidência o multilinguismo e a multimodalidade. O multilinguismo diz respeito às minorias linguísticas e ao contexto da globalização e considera, assim, os diferentes discursos dentro de uma mesma língua, como, por exemplo, as diferentes formas de falar inglês. Do mesmo modo, pode-se acrescentar as diferentes maneiras de falar espanhol, considerando as diferentes pessoas de diferentes países, sejam elas nativas ou não, e os vários grupos sociais, que produzem discursos igualmente válidos. Já a multimodalidade se refere aos múltiplos modos com os quais os sentidos são construídos nas formas contemporâneas de representação multimodal: verbal, visual, acústica, gestual e espacial.

A pedagogia dos multiletramentos possui os seguintes pontos-chave: prática-situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada¹⁵. Vejamos a seguir:

- Prática situada: é a imersão em práticas significativas. O foco não é no conteúdo linguístico que se pretende ensinar, mas sim em experiências para que o aprendizado de fato ocorra. Para tanto, faz-se necessário diferenciar prática situada de abstração, como o faz Kleiman (2005, p. 25), ao afirmar que a prática situada diz respeito ao “entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação”, o que se atribui à capacidade humana de “contextualizar os saberes e a experiência”. Por isso, o contexto é essencial para que a aprendizagem seja significativa. Para Rojo (2013):

as práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos (científico, jornalístico, literário, artístico, de entretenimento, íntimo, familiar e assim por diante). Essas esferas ou campos e seu funcionamento estão elas mesmas situadas historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas locais (ou globais). (ROJO, 2013, p. 27)

Segundo a autora, a prática situada está relacionada com a imersão na cultura do aluno, nos gêneros e *designs*¹⁶ disponíveis e sua relação com a prática de outras esferas e contextos (ROJO, 2012).

¹⁵ Tradução do inglês: *Situated practice, overt instruction, critical framing e transformed practice*, proposta por Rojo (2012).

¹⁶ Para contextualizar o termo *design* na Linguística Aplicada, vejamos a definição de Janks (2016): “*Design* é a palavra a que recorro para fazer e moldar textos. A palavra *escrita* se aplica a textos feitos a partir da língua.

- Instrução aberta: a instrução não tem uma resposta definida, pré-determinada, como nos exercícios de repetição e memorização. Para Rojo (2012), a instrução aberta é uma análise sistemática e consciente das práticas, gêneros e *designs* familiares aos alunos, bem como seus processos de recepção e produção. Assim, o foco é no aluno e nas suas experiências. A partir desse conceito, depreende-se que é insuficiente usar apenas a resposta fechada ou o mero exercício na aula de línguas¹⁷.

- Enquadramento crítico: “ajuda os estudantes a terem seu domínio crescente na prática (da prática situada), controle consciente e compreensão (da instrução aberta) referentes a relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centradas em valor de sistemas particulares de conhecimento e prática social”¹⁸ (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 86). Esse enquadramento nos faz agir no mundo de maneira crítica, conscientes dos jogos de poder inseridos nos diferentes discursos e nos leva a questionar verdades absolutas, discursos considerados “normais”, considerando que normalizar seja “eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2000 *apud* IRALA, 2010, p. 178). Rojo (2012) acrescenta a expressão “enquadramento dos letramentos críticos” para se referir ao *critical framing* trazido pelo Grupo de Nova Londres e afirma que esses letramentos procuram “interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados” (ROJO, 2012, p. 30), sendo os *designs* trazidos pelos alunos, como já apontado no tópico anterior.

- Prática transformada: é refazer a prática de maneira significativa tendo como base o enquadramento crítico. Assim, a teoria se torna prática reflexiva, capaz de transformar a si mesmo e o mundo. Para Cope e Kalantzis¹⁹ (2009), a abordagem dos multiletramentos sugere uma pedagogia para a cidadania ativa, centrada nos aprendizes como agentes de seus próprios processos de conhecimento, capazes de realizar suas próprias contribuições assim como

Design, por sua vez, nos permite falar sobre como vamos selecionar e organizar toda a gama de signos na construção de sentidos incluídos nos textos: palavras, leiaute, imagens, cores, fontes, movimento, som e outros mais.”

¹⁷ Como podemos observar, o termo “instrução” na expressão “instrução aberta” não está relacionado a treinamento.

¹⁸ Tradução nossa do trecho: “*The Goal of Critical Framing is to help learners frame their growing mastery in practice (from Situated Practice) and conscious control and understanding (from Overt Instruction) in relation to the historical, social, cultural, political, ideological, and value-centered relations of particular systems of knowledge and social practice*”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 86).

¹⁹ Cope e Kalantzis pertencem ao Grupo de Nova Londres.

negociar as diferenças entre uma comunidade e a seguinte²⁰. Tanto Cope e Kalantzis (2009) quanto Rojo (2012) usam o termo *redesign* para referir-se à recepção ou produção a partir da prática transformada, sendo esta essência do aprendizado.

Esses conceitos coadunam mudanças na educação de modo que refletem também no ensino de línguas. Considerando língua como prática situada, cabe a nós, professores, situar a nossa fala, usar a língua para agir no mundo e contribuir para que o aluno busque suas potencialidades com e na língua. Destaco a fala de Leffa e Irala (2014):

O aluno pode pensar, por exemplo, que aprender uma língua seja adquirir novas palavras e frases e precisa se reestruturar internamente até dar-se conta de que está adquirindo um instrumento de prática social, muito além do léxico e da sintaxe, com a possibilidade real de ampliar seu raio de ação no mundo. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 34)

Assim, nessa perspectiva aprender uma língua não é transferir palavras e gramática de uma língua a outra, mas é ir além. Para tanto, precisamos trazer a vida social para a sala de aula, extrapolar os muros da escola e aumentar o raio de ação dos alunos, relacionando o seu conhecimento de mundo a novas experiências em língua estrangeira e, desse jeito, torná-los sujeitos ativos nos processos de ensino e de aprendizagem.

1.3 Letramentos digitais

Com o deslocamento de um número de práticas que envolvem leitura e escrita para os espaços digitais, surge a necessidade de se pensar em letramentos digitais. Contudo, não se trata de um novo conceito de letramento, mas de uma ampliação do já existente. Segundo Soares (2002), não existe, na verdade, uma diversidade de conceitos de letramento, “mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno” (SOARES, 2002, p.144). Assim, há diversos letramentos, no plural, visto que há várias práticas sociais de leitura e escrita. Essas práticas podem ser realizadas no papel ou na tela.

Soares (2002, p.151) acredita que os letramentos digitais²¹ são “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da tecnologia digital e exercem práticas de leitura

²⁰ “El planteamiento de la multialfabetización sugiere una pedagogía para la ciudadanía activa, centrada en los aprendices como agentes de sus propios procesos de conocimiento, capaces de realizar sus propias contribuciones así como de negociar las diferencias entre una comunidad y la siguiente”. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 63).

²¹ Nesse artigo, Soares (2002) se refere ao *letramento digital* também como *letramento na cibercultura*.

e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Dudenev, Hockly e Pegrum (2016, p.17) definem esses letramentos como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Os autores acrescentam que esses letramentos são práticas sociais que passaram a ter mais destaque devido ao advento da *web 2.0*, que transforma os usuários em *prosumers*²², ou seja, produtores e consumidores e, por isso, os considera mais empoderadores do que o letramento analógico.

Para Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 9), letramento digital se refere à “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Ribeiro (2008), em sua tese de doutorado, afirma que:

Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza. (RIBEIRO, 2008, p. 38).

A autora acrescenta que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) não devem ser incluídas em nossas aulas como acessórios, mas sim ser integradas às atividades que desenvolvemos em “corrente contínua” (RIBEIRO, 2012, p. 9). Assim, o foco recai sobre os objetivos didáticos e não sobre a ferramenta digital, já que as tecnologias passam a ser vistas naturalmente, no cotidiano, nos processos de ensinar e de aprender.

Ribeiro (2012), apesar de ser uma entusiasta do uso das tecnologias na aula, pondera:

Costumo dizer sempre: não sou professora de informática; sou professora de Português. Isto é, não gosto de perder o sentido da minha aula de língua, literatura ou redação em prol de um mero “clique aqui, aperte ali, feche a aba”. No entanto, essa aprendizagem operacional é inevitável e fundamental a qualquer outra coisa que se vá fazer com as TICs. (RIBEIRO, 2012, p.13).

Cassany (2012) faz uma reflexão similar à de Ribeiro (2012), ao dizer que, ao usar um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o aluno pode perguntar: “Como acesso a *web*? Como posto a tarefa? Como entro na *wiki*?” E o professor refletir: “Eu não sou de tecnologia, só o de língua”²³. Esses testemunhos nos levam a refletir que letrar-se digitalmente é inerente à

²² *Prosumer* é um termo em inglês, proveniente da junção de *producer* e *consumer*. No Brasil, Rojo (2013) considera esses novos papéis e denomina os alunos de autores: leitores e produtores.

²³ Nas palavras de Cassany (2012): “*Aprender a usar el EVA [Entorno Virtual de Aprendizaje] requiere conocimientos y habilidades técnicas que se aprenden sobre la marcha. La formación inicial es imprescindible pero no evita que a lo largo del curso los aprendices pregunten: ¿cómo accedo a la web?, ¿cómo cuelgo la*

nossa profissão. Xavier (2007) diz que todos os indivíduos precisam perceber a necessidade de ser letrado alfabeticamente²⁴ e também de ser letrado digital, ou seja, ser cidadão do mundo por meio de processos digitais. O autor acrescenta que o ser letrado digital pressupõe “assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital” (XAVIER, 2007, p.2). Para ele, o letramento digital é uma “necessidade educacional de sobrevivência”. Desse modo, depreende-se que no mundo atual, onde cada vez mais precisamos aprender a usar as máquinas a nosso favor, saber agir no meio digital é uma competência do “século do conhecimento”. A esse respeito, Xavier (2007) afirma que:

os profissionais de educação e linguagem precisam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes em seus mais variados espaços educacionais (salas de aula e laboratório de informática, por exemplo) para enfrentar os desafios que estão colocados: alfabetizar, letrar e letrar digitalmente o maior número de sujeitos, preparando-os para atuar adequadamente no Século do Conhecimento. (XAVIER, 2007, p.8)

Os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) sustentam que os letramentos digitais podem oferecer benefícios dentro da sala de aula, já que apoiam abordagens pedagógicas centradas no aluno, e fora da sala de aula, porque podem enriquecer sua participação no mundo. Reitero que, na sala de aula seria mais interessante pensar nos letramentos digitais em uma abordagem centrada na interação entre todos os atores envolvidos nos processos de ensinar e de aprender.

Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), governos, ministérios da educação, empregadores e pesquisadores requerem a ascensão de habilidades próprias do século XXI, como as que veremos na figura 2.

tarea?, ¿cómo entro en el wiki?'; las consultas recaen sobre el profesorado, que reflexiona: '¡Yo no soy de tecnología!, sólo el de lengua'.

²⁴ Ser letrado alfabeticamente, segundo Xavier (2007, p.8), é saber ler as palavras e o mundo, como defende Paulo Freire (1982).

Figura 2 – Habilidades do século XXI



Fonte: Elaboração própria, baseada em Dudeney; Hockly e Pegrum (2016)

A partir da figura 2, podemos notar que as capacidades de se envolver com as tecnologias digitais estão no centro das habilidades almeçadas neste século. Isso acontece porque as TD também podem ser ferramentas que proporcionam autonomia e flexibilidade; colaboração e trabalho em equipe; resolução de problemas; pensamento crítico; criatividade e inovação; aprendizagem permanente. Assim, envolver-se com as TD é também buscar meios para empoderar-se e empoderar o aluno para atender demandas da sociedade atual.

Os autores discutem os principais letramentos que os alunos deveriam adquirir e os organiza segundo o grau de complexidade, agrupados em quatro focos: linguagem, informação, conexões e (re)desenho, conforme veremos no quadro 2.

Quadro 2 – Letramentos Digitais

PRIMEIRO FOCO: LINGUAGEM	<i>Comunicar sentidos através da linguagem</i>
1) Letramento impresso	Habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências da leitura e da escrita.
2) Letramento em SMS	Habilidade de se comunicar eficientemente em internetês.
3) Letramento em hipertexto	Habilidade de processar hiperlinks apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato.
4) Letramento em multimídia	Habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeo.
5) Letramento em jogos	Habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles.
6) Letramento móvel	Habilidade de navegar, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio da internet móvel.
7) Letramento em codificação	Habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador em vista de criar ou confeccionar <i>softwares</i> e canais de mídia.
SEGUNDO FOCO: INFORMAÇÃO	<i>Acessar, avaliar e administrar a informação</i>
1) Letramento classificatório	Habilidade de interpretar e de criar <i>folksonomias</i> eficientes (índices de recursos <i>online</i> gerados pelo usuário visualmente representados como nuvens de <i>tags</i>).
2) Letramento em pesquisa	Habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena, bem como com suas limitações.
3) Letramento (crítico) em informação	Habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação.
4) Letramento em filtragem	Habilidade de reduzir a sobrecarga de informação usando redes profissionais e sociais online como mecanismos de triagem.
TERCEIRO FOCO: CONEXÕES	<i>Fazer o máximo com a inteligência em rede e seus letramentos associados</i>
1) Letramento pessoal	Habilidade de usar ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade <i>online</i> desejada.
2) Letramento em rede	Habilidade de organizar redes <i>online</i> profissionais e sociais para filtrar e obter informação; se comunicar e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influência.
3) Letramento participativo	Habilidade de contribuir para a inteligência coletiva das redes digitais e de alavancar a inteligência coletiva das redes mantidas a serviço de metas pessoais e/ou coletivas.
4) Letramento intercultural	Habilidade de interpretar documentos e artefatos provenientes de uma gama de contextos culturais, bem como comunicar mensagens eficientemente e interagir construtivamente com interlocutores pertencentes a diferentes contextos culturais.
QUARTO FOCO: (RE)DESENHO	<i>(Re)desenhar significações baseando-nos, muitas vezes, em textos de outros e construindo nossa própria crítica à medida que o fazemos.</i>
1) Letramento remix	Habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou criar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais.

Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

O primeiro foco – linguagem – está relacionado aos letramentos digitais ligados à comunicação de sentidos através da linguagem. Segundo os autores, “é o primeiro conjunto de letramentos-chave de que nossos estudantes precisam” (p.22). Contempla o letramento impresso, que tem como base o letramento tradicional; o letramento em SMS, do qual faz parte

a compreensão e o uso da linguagem abreviada que incorpora registros de oralidade à escrita e *emoticons*; o letramento em hipertexto, que envolve a capacidade de processar e usar hiperlinks²⁵; o letramento multimídia, que surgiu na era da internet como “a primeira mídia que pode atuar como todas as mídias – pode ser texto, ou áudio, ou vídeo, ou todas elas”²⁶; o letramento em jogos, mediante o qual podemos transferir aprendizagem do mundo real para o ambiente de jogos; o letramento móvel, que facilita a aprendizagem ubíqua através de dispositivos móveis e o letramento em codificação, que tem o nível de complexidade mais alto dos letramentos do primeiro foco e se refere à habilidade de codificar, ou seja, usar linguagem de programação e criar inclusive aplicativos. Vale dizer que o letramento em jogos, o móvel e o pessoal são macroletramentos, pois são inspirados em outros letramentos. O letramento em jogos, por exemplo, está ligado ao letramento multimídia e ao pessoal.

Observemos que alguns letramentos já existiam há muito tempo, mas foram repaginados com as novas mídias. Por exemplo, o letramento impresso já era praticado de modo *offline* pelos alunos, mas ganhou força nos últimos tempos porque vivemos em um mundo textualmente mediado e somos frequentemente convidados a ler e a escrever em ambiente *online*. Assim, as habilidades de ler e escrever que já possuíamos no século passado são incorporadas a demandas da sociedade atual e conhecimentos que já possuíamos podem ser transferidos a novas ambientes.

O segundo foco – informação – abarca o letramento classificatório, o letramento em pesquisa, o letramento (crítico) em informação e o letramento em filtragem. Refere-se ao tratamento que se dá à informação, visto que a sua memorização vem perdendo a importância devido a disponibilidade de informação presente nos meios eletrônicos, sobretudo com a popularização da internet móvel. Diante desse cenário, cabe a nós acessar, avaliar e administrar o excesso de informação que recebemos constantemente e inclusive a ausência dela, quando os algoritmos filtram os nossos cliques e nos colocam em uma bolha digital. Como exemplo do segundo foco, temos o uso de palavras-chave para realizar uma pesquisa em uma ou em diversas páginas de buscas.

O terceiro foco – conexões – inclui o letramento pessoal, o letramento em rede, o letramento participativo e o intercultural. Aborda as conexões que os letramentos digitais envolvem na construção da inteligência coletiva em rede. Essas conexões podem estar

²⁵ Acrescento ao letramento em hipertexto uma informação que considero interessante: segundo Nick Carr (2010) *apud* Dudeney; Hockly e Pegrum (2016, p. 29), os hiperlinks acrescentam carga cognitiva ao texto porque os leitores precisam decidir constantemente se clicam ou não.

²⁶ Rose (2011) *apud* Dudeney; Hockly e Pegrum (2016, p. 29).

relacionadas à projeção de nossa identidade *online*, à proteção de nossos dados, à colaboração com redes e ambiente de aprendizagem e à participação do usuário na web 2.0 como produtor e consumidor de conteúdo, inclusive em relações interculturais. Nas aulas de língua já havia um estímulo à interação com interlocutores de diferentes culturas, mas o mundo atual pôs em evidência a necessidade de desenvolver habilidades nesse sentido, já que as conexões com diferentes culturas é uma constante na internet. Nesse sentido, saber interagir de maneira construtiva, fugindo de estereótipos e preconceitos, é uma habilidade proeminente nas aulas de línguas. Exemplos do foco em conexões são a colaboração em Wikis e a participação de uma mobilização social a partir de redes sociais ou de plataformas virtuais criadas para esse fim, como a <www.avaaz.org>.

O quarto foco – (re)desenho – refere-se ao macroletramento remix, que por sua vez engloba habilidades dos três focos anteriores, relacionando-se com o letramento impresso, o multimídia, o classificatório, em informação, em rede e o participativo. Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016):

O remix pode ser considerado a prova máxima do conceito de web 2.0, por conta da maneira como democratiza a criação de conteúdo, a crítica e a circulação de sentido – quase sempre na forma de memes, ideias ou conceitos que se difundem de maneira viral, especialmente através das redes *online*, com impacto sobre mentalidade e ações (Lankshear e Knobel, 2006) –, ao mesmo tempo em que reconhece abertamente que todos os novos significados são construídos cooperativamente com base em significados do passado. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 55).

É importante ressaltar que, segundo os mesmos autores, o quadro não funciona como uma *checklist* de letramentos diferentes, mas sim como um mapa das áreas-chave de ênfase dentro do campo dos letramentos digitais. Conforme vimos, muitos desses letramentos se misturam e alguns são considerados macroletramentos (o letramento em jogos, o móvel, o pessoal e o remix), pois envolvem elementos de outros letramentos. Por isso, vale dizer que é possível que preparemos uma atividade para trabalhar um determinado tipo de letramento, mas essa mesma atividade pode envolver vários outros letramentos. Por exemplo, uma atividade intitulada “Vamos escrever a história de Taguatinga em uma Wiki?” pode envolver o letramento em hipertexto se usamos nós que conectam um texto a outro; o letramento em informação se buscamos informação relevante para inseri-la na Wiki; o letramento participativo por contribuir com a inteligência coletiva de um grupo de alunos e de outros usuários da web, e o letramento móvel se fizermos tudo isso em um dispositivo móvel, como em um telefone celular ou um tablet. Outro exemplo: uma atividade como “Que tal postar um vídeo da sua banda latina favorita na página da turma e comentar o do colega?”, planejada para ser desenvolvida em uma

rede social, pode envolver o letramento pessoal quando preenchemos o nosso perfil e decidimos que foto postamos; o letramento intercultural quando postamos um comentário sobre aspectos culturais do vídeo, e o participativo quando deixamos de ser expectadores e passamos a produzir conteúdo na rede.

Dudenev; Hockly e Pegrum (2016) afirmam que a tarefa dos professores com os letramentos digitais é ajudar seus alunos a desenvolver estratégias para lidar com a linguagem, a informação, as conexões e o (re)desenho para que eles façam o máximo com as possibilidades das mídias digitais.

No que tange ao ensino do espanhol no Brasil, sabemos que essa língua aliada ao trabalho com os letramentos digitais amplia as possibilidades do aluno enquanto cidadão do mundo, em um movimento que envolve a comunicação de novos sentidos; o acesso, a avaliação e a administração de novas informações; conexões com pessoas de diferentes culturas e a construção de novos sentidos. É com essa visão que procuramos entender a importância do professor de espanhol no Brasil.

1.4 Um olhar para o professor de espanhol no Brasil

Motivos para estudar espanhol não faltam, nem esforços para inseri-lo na educação formal brasileira. Segundo Freitas e Barreto (2007), a língua espanhola começou a ser ensinada na educação formal em 1919 no Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, e foi disciplina eletiva até o ano de 1925. Em 1942, o espanhol passou a ser obrigatório no Currículo de Segundo Ciclo do Ensino Secundário, na 1ª e 2ª séries do Clássico e na 1ª série do Científico. Tal obrigatoriedade terminou após 19 anos, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, sendo que no final da década de 1930 já era ensinado nos cursos universitários de Letras Neolatinas e nos anos 60 no curso de Letras: Português-Espanhol.

Em 1981 foi fundada a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ), pioneira no Brasil. Dois anos depois, foi fundada a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) e, de forma gradativa, surgiram outras associações pelo país. A última a se formar foi a Associação de Professores de Língua Espanhola do Estado do Tocantins (APLETO), em 2008.

Essas associações promovem diversas atividades a fim de unir os professores de espanhol por uma educação linguística de qualidade e dão mais visibilidade ao ensino da língua e da literatura de países hispano-falantes na sociedade brasileira.

Em 1984, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro aprovou o parecer do Conselho Estadual de Educação a respeito da inclusão do espanhol no Segundo Grau (atual Ensino Médio). Quatro anos depois, foi aprovada a Proposta Popular de Emenda ao Projeto de Constituição do Estado do Rio de Janeiro, tornando obrigatório o ensino de espanhol no Estado do Rio de Janeiro e em 1995 passou a ser obrigatório nas escolas públicas de 1º grau (atual Ensino Fundamental) e de 2º grau (atual Ensino Médio) em todo o Estado do Rio de Janeiro (FREITAS; BARRETO, 2007).

No Distrito Federal, o ensino de língua espanhola na rede pública foi fortalecido após a criação do seu primeiro Centro Interescolar de Línguas (CIL), em 1975, que naquela época se chamava Centro de Línguas. Hoje, há 17 CIL no DF: Asa Norte, Asa Sul, Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo 1, Riacho Fundo 2, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. Em todos há a oferta de espanhol.

Cada unidade da federação possui a sua história com o ensino do espanhol. Aos poucos, a língua foi fazendo parte da realidade de novos alunos e professores. Com a entrada do espanhol nos exames de vestibular nos anos 80, vários estudantes passaram a buscar aprender essa língua. A conquista mais recente com relação ao seu ensino foi a sanção e a publicação da Lei nº 11.161 de agosto de 2005²⁷ (BRASIL, 2005), conhecida popularmente como “Lei do Espanhol” porque dispõe sobre o ensino de língua espanhola.

Conforme essa lei, todas as escolas brasileiras de Ensino Médio teriam a obrigatoriedade, a partir de 2010, de ofertar a Língua Espanhola, mas facultava ao aluno a matrícula nessa disciplina. Também era facultativa a sua oferta do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A execução da Lei gerou diversas pesquisas e debates na área. Um dos debates era se havia profissionais suficientes com licenciatura em Letras-Espanhol para lecionar a disciplina em escolas de Educação Básica em todo o país. Segundo Junger, em artigo publicado em 2005, nem todos os estados da federação ou universidades possuíam graduação em espanhol até aquele ano, mas o número de cursos estava em progressão²⁸.

Várias notícias relataram à sociedade a ausência de professores de espanhol para cumprir a Lei 11.161/2005, como a que possuía o seguinte título: *Faltam 12 mil professores de*

²⁷ Anexo A.

²⁸ JUNGER, C. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e prática em sala de aula. In: Anuario brasileño de estudios hispánicos. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: 2005.

*espanhol na rede pública do país*²⁹. Entretanto, com relação ao Rio de Janeiro, por exemplo, Freitas (2012) declara que:

Trata-se do estado que primeiro introduziu o espanhol na rede pública e nos vestibulares, ainda nos anos 80, que forma professores de espanhol desde os anos 40, por meio dos cursos de Letras Neolatinas, onde desde os anos 60 três universidades públicas formam licenciados em Português-Espanhol, onde hoje há quatro universidades públicas e dezenas de particulares com licenciatura em Português-Espanhol. Não se pode dizer que há falta de licenciados em Espanhol no Rio de Janeiro. (FREITAS, 2012, p. 189).

Daher (2011) também refuta a afirmação de que não havia professores de espanhol suficientes para trabalhar na educação básica. Após o ano limite da implantação da Lei 11.161/2005, a então professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro declara sobre a oferta de cursos de graduação em espanhol: “Hoje, segundo informes do eMEC, são oferecidos em todos os estados da federação. São cerca de 300 cursos superiores: 65 cursos em instituições públicas, entre federais, estaduais e municipais, e 233 em privadas.³⁰” (DAHER, 2011, p. 9).

Uma das pesquisas relevantes na área foi a dissertação de mestrado de Carvalho (2014)³¹, que analisou a implementação da Lei 11.161/2005 e, para isso, acompanhou de perto oito escolas públicas de Taguatinga (DF) e duas do Paranoá (DF). A pesquisadora relatou que havia escolas no DF cujas professoras lecionavam um tempo de aula³² semanal em cada uma das 28 turmas nas quais tinham regência, o que dificultava um ensino de qualidade. Relatou também que nas dez escolas pesquisadas os alunos estudavam espanhol de forma obrigatória, ou seja, a disciplina não era optativa como previra a Lei 11.161/2005. Além disso, algumas escolas possuíam apenas um ou dois professores de espanhol, o que dificultava a troca de ideias e experiências entre colegas dessa língua.

Outra publicação importante na área foi o livro *Dez anos da “Lei do Espanhol”* (BARROS; COSTA; GALVÃO, 2016), que reuniu artigos e depoimentos de professores de diversos estados brasileiros acerca da aplicação da Lei. Segundo Andrea Ponte, professora que prefaciou o livro, “os textos deste livro nos mostram, por meio de experiências boas e experiências ruins, que a presença do espanhol na educação básica ainda está longe do que

²⁹ Fonte: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/faltam-12-mil-professores-de-espanhol-na-rede-publica-do-pais-20100311.html>> Acesso em: 25/01/2018.

³⁰ “Hoy, según informes de eMEC, se ofrecen en todos los estados de la federación. Son cerca de 300 cursos superiores: 65 cursos en instituciones públicas, entre federales, estatales y municipales, y 233, en privadas” (DAHER, 2011, p. 9). (Tradução nossa).

³¹ CARVALHO, J. P. Contrastes e reflexões sobre o ensino de espanhol em escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da lei 11.161/2005. Dissertação de mestrado. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

³² Um tempo de aula representa cinquenta minutos.

poderíamos chamar de ideal” (BARROS; COSTA; GALVÃO, 2016, p. 20-21). Assim, após dez anos de implantação da “lei do espanhol”, nós, como cidadãos brasileiros, teríamos muito trabalho pela frente até que o ensino pudesse ter condições ideais de sua efetivação. A autora continua:

Resta torcer (e dentro de nossas possibilidades, continuar trabalhando) para que a planificação linguística da inclusão do espanhol tome rumos mais consistentes e mais acordes com nossa realidade e com nossas necessidades. E que na edição comemorativa dos vinte anos da Lei 11.161 ela não esteja guardada em uma gaveta. (BARROS; COSTA; GALVÃO, 2016, p. 21).

Seria de grande importância para todos nós, professores, se pudessemos ter uma edição comemorativa dos vinte anos da Lei 11.161. Não obstante, apesar de todos os esforços para efetivar a “Lei do espanhol”, esta foi revogada no mesmo ano de publicação de dita obra, em 2016, no governo de Michel Temer, pela Medida Provisória 746, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017. Essa medida altera a LDB/1996 e torna o inglês como única língua estrangeira a ter oferta obrigatória não só do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, como também no Ensino Médio. Apesar disso, os currículos de Ensino Médio poderão ofertar outras línguas, de preferência o espanhol, nos termos do artigo 35-A, § 4º, da LDB/1996, introduzido pela Lei 13.415/2017:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

(...)

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Agora já não é obrigatória a oferta da língua espanhola, como previra a Lei 11.161/2005. Isso muda radicalmente a demanda por professores dessa língua na escola pública e na particular e, sobretudo, prejudica a educação linguística dos alunos brasileiros.

A medida provocou reações adversas por parte de alunos e professores. Gonzalo Abio, professor da Universidade Federal de Alagoas, afirma que a possibilidade de oferta de outras línguas (ou talvez a não possibilidade) o deixa muito preocupado, já que “a situação econômica do país pode ser utilizada para justificar a impossibilidade de oferecimento da segunda língua, deixando apenas, na prática, o inglês nas escolas” (ABIO, 2016).

Na Universidade de Brasília foi organizada uma mobilização pelo multilinguismo. Estudantes e professores da universidade se reuniram nos dias 14 e 15 de outubro de 2016 a fim

de defender a educação de várias línguas e não a imposição de uma hegemonia linguística. Também foi criada uma página no *Facebook*³³ para maior difusão do evento.

Além disso, foi criada a *hashtag* #ficaespanhol, por meio da qual podem ser vistas diversas publicações em prol do ensino de espanhol nas escolas. Outra iniciativa foi o abaixo-assinado intitulado “Pelo real direito de escolha: o Espanhol na Educação Básica!”³⁴, levado a cabo a partir de discussões ocorridas no 17º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, realizado em 2017 na Universidade Federal do Pará (UFPA), na cidade de Belém. O evento foi organizado por associações de professores de espanhol. Reuniu em torno de 500 participantes, entre professores, pesquisadores e estudantes de todo o país e abarcou debates em torno da Lei 11.161/2005 e sua revogação. A insatisfação dos professores com relação ao momento político-linguístico gerou um manifesto chamado Manifesto de Belém³⁵.

Eres Fernández, em entrevista concedida à revista MarcoEle, em 2017, admite que “as condições de trabalho do professorado sempre foram muito precárias e agora são de muito mais insegurança, uma vez que não se sabe o que acontecerá no ensino regular³⁶” (CORDEIRO; LIMA MOREIRA, 2017, p. 4).

Por um lado, apesar de o espanhol constar na Lei 13.415/2017 como sendo a língua de preferência após o inglês, verifica-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁷ não cita a existência de línguas estrangeiras e traz apenas o inglês como o único idioma a ser estudado além do português. Por outro lado, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático³⁸ (PNLD) continua incluindo o espanhol, o que favorece o ensino dessa língua na rede pública.

O fato é que privar o nosso aluno do acesso à língua espanhola nas escolas é dificultar-lhe o acesso que essa língua pode promover entre falantes, ouvintes, leitores, escritores e

³³ Fonte: <<https://www.facebook.com/mul.tilinguismo>>. Acesso em 26/01/2018.

³⁴ Disponível em: <http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR100753>. Acesso em 26/01/2018.

³⁵ Conforme relatado em: <<http://www.apeesp.com.br/?p=3346>> (acesso em 26/01/2018), o manifesto defende o plurilinguismo, a educação linguística, o diálogo intercultural, a diversidade e o poder de escolha de língua estrangeira pelo aluno do Ensino Médio.

³⁶ “*Las condiciones de trabajo del profesorado siempre han sido muy precarias y ahora son de mucha más inseguridad, una vez que no se sabe qué pasará en la enseñanza reglada*”. (Tradução nossa).

³⁷ Segundo consulta ao *site* <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> em 08/03/2018, a BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.”

³⁸ O PNLD é uma ação do Governo Federal que abastece as escolas municipais, estaduais, distritais e federais de livros didáticos. O PNLD 2018 contemplou a seguintes disciplinas: Biologia, Espanhol, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia, segundo informações contidas no *site* <www.fnnde.gov.br> (acesso em 08/03/2018). Na mesma fonte há a informação de que o componente curricular Arte foi cancelado no PNLD deste ano, mas haveria nova possibilidade de escolha do livro didático dessa disciplina em momento oportuno. No *link* <www.educabrasil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/> (acesso em 19/11/2018) encontramos a informação que este programa foi criado em 1985.

interlocutores de espanhol como língua nativa ou estrangeira em relações de comércio, turismo, políticas, sociais, literárias ou com outros interesses, sejam profissionais ou pessoais. Propiciar ao estudante a troca de experiências, culturas e aprendizagens por meio do espanhol em um mundo cada vez mais multilíngue e multicultural amplia o seu raio de ação no mundo.

É neste cenário em que se situam os professores-participantes desta pesquisa, inclusive a professora-pesquisadora. Nossa prática está situada em um contexto cujas políticas públicas são adversas à nossa atuação. Contudo, resistimos às contrariedades e buscamos seguir em frente em nosso trabalho, aperfeiçoando-nos e buscando novas maneiras de construir sentidos junto aos alunos.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo, discorro sobre a metodologia utilizada na pesquisa: a pesquisa-ação. Destaco a importância da ética para a pesquisa qualitativa e o contexto no qual a pesquisa foi realizada, bem como os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para a sua discussão.

2.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa se insere na abordagem qualitativa, visto que interpreta o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. A opção pela pesquisa qualitativa implica partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa (CHIZZOTTI, 2006).

As pesquisas qualitativas “não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2006, p. 26). Nesse contexto, me insiro enquanto professora-pesquisadora e também enquanto participante da pesquisa.

A metodologia de pesquisa adotada é a pesquisa-ação, que se insere na investigação-ação. Para Tripp (2005), a investigação-ação é “um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (p. 445-446).

Quanto à pesquisa-ação, Tripp (2005) afirma que é difícil definir esse tipo de pesquisa porque pode ser de muitos aspectos diferentes, além de poder ser aplicada de diferentes maneiras. Para o autor, a pesquisa-ação em educação é sobretudo “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p.445). De fato, minha opção por esse tipo de pesquisa se deve ao fato de poder aprimorar a minha prática e a de outros professores com relação ao ensino de espanhol e ao aprendizado dos nossos alunos, além de tornar possível a esperança de uma transformação, tanto minha quanto dos sujeitos envolvidos. Nessa direção, a pesquisa empodera o professor em seu fazer pedagógico, que o observa com olhar atento de pesquisador e se torna professor pesquisador. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas

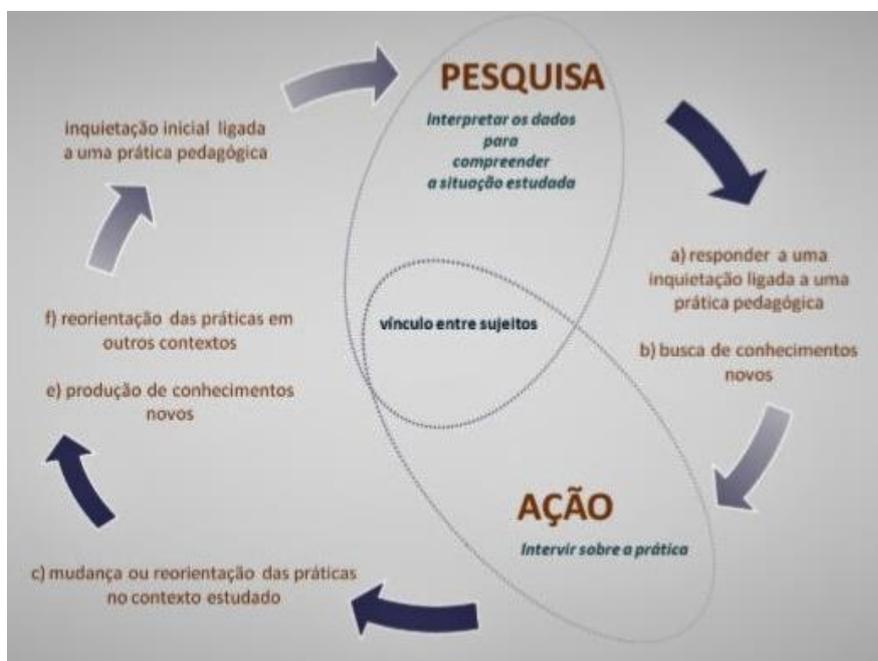
pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32)

Aranda (2011) afirma que geralmente se adota a pesquisa-ação para uma melhor compreensão das práticas sociais e sua transformação. Assim, observamos que essa metodologia de pesquisa empodera o professor pesquisador para uma possível transformação do seu contexto de sala de aula.

A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que consiste em articular simultaneamente uma estratégia de pesquisa e uma estratégia de ação, através de uma cooperação dialógica entre pesquisador e atores implicados em dada situação com o duplo objetivo de modificá-la e de produzir novos saberes a ela relacionados. É um processo de investigação geralmente adotado para melhor compreender e modificar práticas sociais (ARANDA, 2011, p.88).

A autora nos mostra que pesquisador e atores implicados precisam manter uma relação dialógica nesse tipo de pesquisa. Podemos perceber na figura 3 que o ciclo da pesquisa-ação depende dessa relação para que haja transformação das práticas sociais.

Figura 3 – O ciclo da pesquisa-ação



Fonte: Aranda (2011)

Percebemos que pesquisa e ação são contínuas e impulsionadas por uma inquietação. A minha inquietação inicial foi como aprimorar a prática docente a partir do uso de TD, já que a escola tem investido em tecnologias nos últimos anos com a compra de equipamentos

eletrônicos. Fazia-se necessária, então, uma formação contínua de professores para usar esses equipamentos a favor do ensino e da aprendizagem.

Em resposta a essa inquietação, a ação foi implementada por meio de um curso intitulado *Tecnologías Digitales en la Clase de Español*, organizado por uma ementa que era passível de alterações ao longo do processo, conforme necessidades dos participantes e da pesquisadora.

A busca de conhecimentos novos foi constante durante toda a pesquisa: ao planejar inicialmente o curso e cada encontro; ao escutar a opinião de cada participante durante os encontros e após, por meio da gravação em áudio; ao ler as suas respostas aos questionários. Sempre procurei novos conhecimentos para compreender, interpretar e iniciar novas ações e, assim, mudar ou reorientar minhas práticas.

Observemos, na figura 3, que a pesquisa-ação é cíclica. Da pesquisa passamos para a ação e vice-versa, de modo que uma se completa com a outra. A pesquisa nos mostra como interpretar os dados para compreender o nosso estudo, e a ação intervém sobre a prática de maneira que provoca mudanças ou reorientações. Ambas dependem do vínculo entre os sujeitos/participantes. Assim, uma pesquisa-ação não pode ser toda planejada de antemão. Sempre precisa ter a participação dos sujeitos envolvidos e ser repensada constantemente, buscando uma melhoria da prática. Nesse sentido, Tripp (2005) afirma que “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (p.447).

No *continuum* da pesquisa-ação, pesquisa e ação caminham juntas, levando-nos, constantemente, a refletir sobre a nossa prática e a agir. Por isso, Moita Lopes (1996) aponta que nesse tipo de pesquisa o professor pesquisador “deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática” (p.89).

Segundo Moita Lopes (1996), o professor, sendo também pesquisador, produz pesquisas na sala de aula, local onde está inserido. Acrescenta que pesquisas na sala de aula tendem para a metodologia qualitativa, etnográfica, e focam na aprendizagem gerada pela interação entre o aprendiz e o professor.

Para o autor, a etnografia na sala de aula é “uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas” (MOITA

LOPES, 1996, p.88). Assim, esta pesquisa tem base etnográfica, visto que ocorre a partir da minha observação do meu local de trabalho enquanto professora pesquisadora.

Como afirmam Moita Lopes (1996) e Aranda (2011), os professores participantes da pesquisa também têm papel ativo na pesquisa. Nessa mesma direção, Thiollent (2011) afirma que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p.20)

Os professores-participantes foram motivados a participar desta pesquisa constantemente durante os encontros mediante suas falas, ações, atividades escritas e questionários. Os questionários, por exemplo, aplicados ao final de cada encontro, foram a principal fonte de dados para nortear o planejamento das intervenções subsequentes. No primeiro questionário (diagnóstico) que entreguei aos professores-participantes, pedi que escrevessem suas expectativas para o curso, o que me auxiliou a preparar o cronograma de atividades. No quarto questionário, pedi um *feedback* do curso, o que me auxiliou na preparação dos últimos encontros.

2.2 A ética na pesquisa qualitativa

A pesquisa segue procedimentos éticos. Por isso, esclareci aos participantes os objetivos da pesquisa e entreguei a eles um termo de consentimento livre e esclarecido. Segundo Schüklenk (2005, p. 36):

depois de terem sido voluntariamente informados e esclarecidos, a concordância dos participantes com a pesquisa é uma forma de expressar que os propósitos da pesquisa são compartilhados e que não são apenas instrumentos para um fim, mas parte fundamental do processo.

Certamente, os participantes são “parte fundamental do processo” e devem ser tratados com respeito e cordialidade. Para o mesmo autor, os participantes não devem mais ser chamados de sujeitos, mas sim de “participantes de pesquisa”. Ele justifica a mudança de sujeitos a participantes pelo reconhecimento do papel dessas pessoas nas pesquisas: “de sujeitos passivos passaram à condição de agentes ativos” (SCHÜKLENK, 2005, p. 33).

Na mesma direção, Celani (2005, p.109) afirma que “os ‘sujeitos’ passam a ser participantes, parceiros” devido à relação dialógica entre o pesquisador e os participantes ao negociarem juntos a construção dos significados. Acrescenta que os participantes não podem ser vistos como objetos e postula que “é preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana.” (CELANI, 2005, p.107). Embora a maioria dos participantes tenha dito no primeiro encontro que não necessitava de um pseudônimo, preferi que o escolhessem a fim de preservar suas identidades e fazê-los sentir-se à vontade para serem agentes e expressarem seus pensamentos e opiniões de maneira sigilosa, sem prejuízo à sua imagem.

Acrescento ainda que considero condição *sine qua non* enxergar o outro como indivíduo, na sua singularidade e subjetividade, com opiniões, anseios e limites, respeitando, assim, o que Celani chama de “obrigações éticas para com os colegas” (CELANI, 2005, p. 115). Para a autora, “as obrigações éticas devem incluir a firme disposição de criar uma atmosfera de respeito mútuo, de apoio e de tolerância, isto é, um lugar seguro de aprendizagem, livre do medo de ataques pessoais ou de humilhações”. Essa atmosfera foi muito importante para a realização desta pesquisa, visto que os participantes foram colegas de trabalho. Eles precisavam se sentir seguros para expor suas ideias, gerando, assim, uma troca efetiva e aprendizagem.

Vale dizer que, ao término desta pesquisa, os participantes terão acesso aos resultados por meio desta dissertação e a esclarecimentos, se assim o desejarem.

2.3 O contexto da pesquisa

Trabalho na Secretaria de Educação desde 2010. Passei pela instituição da Gestão Democrática na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal estabelecida pela Lei Distrital nº 4.751/2012 cuja finalidade é “garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação”. Seus princípios são:

- I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;
- II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública do Distrito Federal;
- III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;
- IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;

V – garantia da qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;

VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;

VII – valorização do profissional da educação.³⁹

Assim como no princípio VI, esta pesquisa também preconizou a democracia das relações pedagógicas e de trabalho ao promover a participação das pessoas envolvidas nos processos de ensinar e de aprender de maneira democrática, dando voz a cada membro responsável pelo aprendizado e pelo conhecimento.

A pesquisa foi realizada com professoras e professores de espanhol da Rede Pública do Distrito Federal a fim de revisitar aspectos da sua formação continuada com o uso das tecnologias digitais. Dessa forma, professores são colaboradores e têm papel fundamental na intervenção de seu fazer docente, conforme o princípio VII. A valorização do profissional da educação é possível e deve ser realizada nos pequenos atos, como dando-lhe o papel de protagonista na busca da intervenção necessária para a sala de aula e oferecendo-lhe melhores condições de trabalho, por exemplo, quanto à infraestrutura e à remuneração. Como pesquisadora na área de Linguística Aplicada, busco ouvir os professores para que intervenhamos juntos na sala de aula com relação a algo que não tenha relevância somente para mim, mas para todos os participantes. Vamos conhecer, a seguir, a escola onde foi realizada esta pesquisa.

2.3.1 O Centro Interescolar de Línguas (CIL)

A pesquisa foi realizada em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal. Como já relatado nesta pesquisa, o DF conta hoje com 17 CIL, distribuídos nas seguintes localidades: Asa Norte, Asa Sul, Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo 1, Riacho Fundo 2, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. Todos integram a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CIL onde realizei esta pesquisa, sua missão institucional é a democratização do conhecimento de Língua Estrangeira Moderna (LEM) e a ampliação das habilidades intelectuais e linguísticas que o ensino de línguas prevê,

³⁹ Grifo nosso.

além da formação para os direitos humanos e para a cidadania, nos quais são trabalhados valores como ética, respeito ao indivíduo, competência, participação, solidariedade, responsabilidade, organização, inovação e autonomia.

A escola atende a mais de 6.600 alunos, distribuídos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Oferta a língua inglesa, a espanhola, a francesa e a alemã. Cada turma tem em média 14 a 18 alunos. Os alunos do matutino e do vespertino têm duas aulas por semana de 1h30min ou uma aula por semana de 3 horas de duração. Os do noturno têm duas aulas por semana de 1h20min ou uma aula por semana de 2h40min. O interessante do CIL é que o aluno vai voluntariamente para estudar a língua que escolheu. As vagas são preenchidas por alunos da rede pública e as vagas remanescentes são abertas para a comunidade. O aluno pode ingressar a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Assim, a escola recebe alunos do Ensino Fundamental (Séries Finais), do Ensino Médio e os que optam pela continuidade de estudos após o Ensino Médio.

Em sua infraestrutura, conta com 29 salas de aula, sala de recursos para os alunos com necessidades especiais, laboratório de informática, auditório e Centro de Referência em Língua Inglesa e Cultura Norte-Americana⁴⁰. Todas as salas de aula são equipadas com projetor e aparelho de som. No laboratório de informática, há 16 computadores.

Nela há mais de 70 professores, que trabalham em regime de 20 horas (noturno) ou 40 horas (diurno). Os professores que trabalham no noturno lecionam e coordenam⁴¹ nesse turno. Os do diurno lecionam no matutino e coordenam no vespertino ou o contrário. A coordenação do diurno na escola ocorre da seguinte forma:

- às segundas-feiras é chamada de “coordenação por área” e ocorre entre os professores que lecionam o mesmo componente curricular, neste caso, o mesmo idioma. Eles “coordenam” juntos, ou seja, trabalham juntos a fim de trocar experiências, resolver questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, preparam e revisam exercícios e avaliações, planejam projetos e se reúnem com o(a) coordenador(a) sempre que há necessidade de discutir algum assunto pedagógico.

- às quartas-feiras é chamada de “coordenação geral” e acontece entre todos os professores, junto à direção. Sempre há reunião entre a direção e os professores nesse dia.

⁴⁰ O Centro de Referência em Língua Inglesa e Cultura Norte-Americana foi uma doação da Embaixada dos Estados Unidos feita em 2010. Conta com material didático-pedagógico em língua inglesa, mobiliário e computadores.

⁴¹ Entende-se por “coordenar”: trabalhar na coordenação interna (por área, geral ou individual) ou externa.

- às quintas-feiras, chama-se “coordenação individual” porque acontece individualmente. Cada professor aproveita esse dia para preencher o diário, planejar aulas, corrigir avaliações etc. Alguns optam por fazer curso de aperfeiçoamento fora da escola nesse dia e são dispensados de estar na escola nesse dia em horário de coordenação.

- às terças-feiras e sextas-feiras são externas, ou seja, são dias nos quais o professor pode coordenar em casa.

O horário de coordenação do diurno é de 3 h/dia e o de regência, 5 h/dia. Assim, trabalham na coordenação por 15 h/semana e estão em regência de classe durante 25 horas/semana, totalizando 40 horas semanais. Os professores do noturno atuam em regime de vinte horas semanais apenas à noite, sendo 8h de coordenação e 12h de regência. Vários deles ainda complementam a sua renda trabalhando mais 20 h/semana em outra escola da SEEDF ou em outros lugares.

Com relação ao componente curricular LEM/Espanhol, são 4 professores no matutino, 6 no vespertino e 5 no noturno, além da coordenadora de espanhol, do supervisor do diurno e da supervisora do noturno, totalizando 18 professores de espanhol atuando na escola neste ano (2018). O curso que ofereci para compor esta pesquisa destinou-se exclusivamente a professores de espanhol de um determinado turno e foi realizado às segundas-feiras, na coordenação por área. Vejamos, a seguir, a sua organização.

2.3.2 O curso *Tecnologías digitales en la clase de español*

A fim de aplicar a pesquisa, realizei um curso presencial intitulado *Tecnologías Digitales en la Clase de Español* com professores do componente curricular LEM-Espanhol do quadro da Secretaria de Educação de um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal. Teve início no dia 15 de maio de 2018 e terminou no dia 03 de setembro do mesmo ano, distribuído em 6 encontros de 2 horas de duração cada. Após o término do curso, foi realizada uma entrevista em grupo no dia 05 de setembro de 2018.

Todos os encontros ocorreram no laboratório de informática da escola. Conforme o PPP do CIL, esse espaço foi criado em 2010 com o apoio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), do Ministério da Educação. No mesmo documento consta que aprimorar usos de tecnologias em sala de aula e incentivar a formação de professores são ações previstas pela equipe gestora para diminuir a evasão escolar e valorizar o profissional.

No primeiro encontro do curso apresentei a seguinte ementa:

Quadro 3 – Ementa do curso *Tecnologías digitales en la clase de español*

Curso: *Tecnologías digitales en la clase de español*

Profesora: Vanessa Villardi Pereira

Número de plazas: 08

Duración: 12 horas

Horario: 9:00 – 11:00

Periodo: del 14/05 al 28/06

Fechas: 14/05, 21/05, 28/05, 04/06, 11/06 y 18/06 (lunes)

Público: Profesores de español de este CIL

Objetivos:

- *Discutir el uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza de español;*
- *Conocer y elaborar propuestas didácticas con el uso de esas herramientas;*
- *Reflexionar sobre nuevas prácticas docentes.*

Programa:

- *Los dispositivos móviles en la clase de español;*
- *Creación de mapas mentales;*
- *Juegos en línea en la clase de español;*
- *Recursos en línea para la realización de trabajos colaborativos;*
- *El uso de memes como recurso didáctico.*

Metodología:

- *Debates;*
- *Producción de actividades con el uso de tecnologías digitales;*
- *Intercambio de experiencias didácticas.*

Referencias:

Cassany, Daniel. *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama, 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multialfabetización": nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3616427.pdf> (Acceso el 26/06/2017).

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Fonte: Elaboração própria.

As datas foram modificadas por diversos motivos. No próximo tópico, veremos as datas em que o curso ocorreu.

Ao elaborar a ementa, considerei o conhecimento como processo, consoante a visão de Moita Lopes (1996, p.184):

Nesta visão, a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou de aplicação de um conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço da procura do conhecimento, em que o professor e os alunos, aqueles mais diretamente interessados no que ocorre em sala de aula, passam a ter papel central na prática social de construção de conhecimento sobre a sala de aula.

Esse olhar para o conhecimento retoma a ideia do professor e do aluno como agentes que, com senso crítico apurado, interferem nos processos de ensinar e de aprender. Durante o curso, a construção do conhecimento se realizou por meio da interação entre os participantes (entre os quais me incluo) e também mediante as ferramentas eletrônicas e os materiais utilizados nos encontros. O planejamento do curso era passível de alterações segundo as necessidades dos participantes. Isso foi informado aos participantes já no primeiro encontro. O curso teve caráter emancipatório. Segundo Moita Lopes (1996, p.184), esse caráter libera o professor de seguir as cartilhas de outros e o faz produzir conhecimento que seja de seu interesse, sem ignorar o conhecimento produzido por outrem.

Outrossim, como previra Celani (1989) *apud* Moita Lopes (1996, p. 89-90), os cursos de formação de professores focariam mais na investigação da prática de ensinar e de aprender do que em conteúdos a serem absorvidos pelos professores. O curso que propus, por exemplo, se encaixa nessa proposição.

2.3.2.1 Cronograma do curso

Conforme dito em outro momento, o curso *Tecnologías Digitales en la Clase de Español* teve seis encontros de duas horas cada, que aconteceram nas coordenações de segunda-feira, ou seja, nas coordenações por área. Após o sexto encontro, me reuni com os participantes no dia 05/09/2018 para realizar uma entrevista em grupo, cuja análise se encontra no capítulo 3. Vejamos, a seguir, as datas, os temas e os tipos de letramento digital que pretendi abordar em cada um dos encontros do curso.

Quadro 4 – Cronograma do curso *Tecnologías Digitales en la Clase de Español*

Encontro	Data	Tema	Letramento
1	Prevista:14/05 Realizada:14/05	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da pesquisa e de temas relativos a ela: tecnologias, tecnologias digitais, letramentos, multiletramentos e letramentos digitais. • Apresentação do curso. 	-----
2	Prevista:21/05 Realizada:21/05	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Los dispositivos móviles en la clase de español;</i> • <i>Creación de mapas mentales.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • móvel; • classificatório; • multimídia.
3	Prevista: 28/05 Realizada:11/06	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Juegos en línea en la clase de español.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • em jogos; • pessoal.
4	Prevista:04/06 Realizada:18/06	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Recursos en línea para la realización de trabajos colaborativos.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • participativo.
5	Prevista:11/06 Realizada:27/08	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El uso de memes como recurso didáctico.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • remix.
6	Prevista:18/06 Realizada:03/09	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Compartiendo experiencias.</i> 	-----

Fonte: Elaboração própria.

2.3.2.2 A divulgação do curso

No dia 27 de abril de 2018, estive no Centro Interescolar de Línguas (CIL) onde eu trabalhava antes de pedir afastamento para me dedicar exclusivamente ao mestrado. Conversei inicialmente com a diretora da Instituição e apresentei a minha proposta de curso de formação continuada para professores de espanhol. Ela ficou muito entusiasmada e, em seguida, chamou a coordenadora de espanhol para conversarmos. Apresentei à coordenadora e à diretora a proposta de curso para realização na escola em horário de coordenação pedagógica no primeiro semestre de 2018⁴² e pedi que fosse oferecido a um grupo de professores. Na mesma semana, a fim de divulgar o curso, preparei o cartaz abaixo.

Figura 4 – Cartaz de divulgação do curso *Tecnologías digitales en la clase de español*



Fonte: Elaboração própria

Escolhi essa imagem a fim de representar um professor ou uma professora, público-alvo do cartaz, lendo uma mensagem em seu aparelho celular: símbolo do mundo digital no qual estão imersos muitos alunos e professores. As letras no fundo da imagem representam as outras dimensões para as quais esse mundo pode nos levar e abaixo à direita estão o logo da UnB e o do CIL. Esta é a escola que não só me cedeu espaço, como também me deu apoio para a realização desta pesquisa, aquela é a universidade que fortaleceu a minha base teórica por meio

⁴² Segundo a proposta inicial, o curso iniciaria e terminaria no primeiro semestre de 2018. Porém, por motivos diversos, precisamos renegociar as datas ao longo do curso. Assim, o curso durou de maio a setembro de 2018.

do PGLA. As duas juntas representam a teoria e a prática atuando para uma educação reflexiva e transformadora.

A cor rosa *pink* no fundo da mensagem foi utilizada para chamar a atenção do leitor para a imagem e o texto. Na imagem, lemos: *Los lunes, en la coordinación de español...* para convidar o leitor a participar de um evento em seu horário de coordenação por área. Em seguida, lemos o título *Tecnologías digitales en la clase de español* e as perguntas: *¿Cómo utilizas las tecnologías digitales en tus clases? ¿Te gustaría compartir tus prácticas con tus compañeros de trabajo y descubrir nuevas maneras de utilizarlas?* A primeira pergunta remete à pergunta de pesquisa “Como os professores percebem o uso de tecnologias digitais em sala de aula?”, assim, procuro desvelar quais usos os professores já fazem em seu trabalho para depois trocarmos experiências e descobriremos novas práticas. A segunda pergunta tem o objetivo de convidar o professor a trocar experiências e mostrar-lhe que há possibilidades de ressignificá-las, tendo em vista a pergunta de pesquisa “Que papel um curso de formação contínua pode ter na ressignificação das práticas de sala de aula?”

2.3.3 Os participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são também participantes do curso *Tecnologías Digitales en la Clase de Español*. Além de mim, professora pesquisadora, participam da pesquisa nove professores de espanhol: Alejandro, André, Bela, Fernanda, Jesús, Lola, Mai, Pilar e Tere⁴³. Entre eles, estão a coordenadora de espanhol e o supervisor pedagógico da instituição.

Vejamos, a seguir, o perfil dos participantes, conforme questionário diagnóstico (APÊNDICE C) entregue pelos participantes no primeiro encontro do curso⁴⁴.

Quadro 5 – Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Sexo	Idade	Tempo de serviço na SEEDF	Tempo de experiência como professor de espanhol
Alejandro	M	32	2 anos	6 anos
André	M	37	15 anos	18 anos
Bela	F	40	11 anos	13 anos
Fernanda	F	26	4 anos	4 anos
Jesús	M	38	6 anos	10 anos
Lola	F	42	13 anos	15 anos

⁴³ Seus nomes são fictícios e foram escolhidos por eles para esta pesquisa.

⁴⁴ As informações relativas à idade e ao tempo de serviço na SEEDF foram coletadas em questionário diagnóstico no dia 14/05/2018. Mai começou a participar do curso no quinto encontro e, por isso, preencheu o questionário diagnóstico em outro momento.

Mai	F	26	2 semanas	4 anos
Pilar	F	46	12 anos	13 anos
Tere	F	40	12 anos	13 anos

Fonte: Dados da pesquisa com base nas respostas ao questionário diagnóstico.

Todos possuem habilitação em Letras – Espanhol e fizeram concurso para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM)-Espanhol⁴⁵. Quatro participantes possuem especialização *Latu Sensu*, cada um em uma das seguintes áreas: Alfabetização; Revisão de Texto (Língua Portuguesa), Tradução e Tecnologias na Educação. O que possui especialização em Tecnologias na Educação é também mestre em Linguística Aplicada.

Como esses professores utilizam tecnologias digitais em seu trabalho? Por meio do questionário diagnóstico também procurei saber o uso que fazem das tecnologias digitais no trabalho, se já tiveram alguma formação na área e o que pensam sobre a formação continuada no espaço-tempo de coordenação pedagógica. A seguir, traço um perfil dos participantes com base nas respostas que eles me forneceram nesse questionário.

Alejandro

Alejandro utiliza tecnologias digitais no trabalho por meio de calendários, agendas, aplicativos de controle de tarefas etc. Nas aulas, usa *sites* de internet, jogos didáticos e infográficos relacionadas ao conteúdo trabalhado. Gostaria de usar com mais frequência as TD nas aulas de forma a complementar os recursos do livro. Considera importante utilizar TD nas aulas porque são uma forma mais lúdica e integrativa de abordar os conteúdos aliada a outros recursos pedagógicos. Já participou de cursos de formação continuada sobre o uso de TD no Instituto Cervantes (IC)⁴⁶ e no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE)⁴⁷. Acredita que a coordenação pedagógica é um momento em que os professores estão reunidos para o intercâmbio de práticas didático-pedagógicas.

⁴⁵ O professor de Língua Espanhola atua no componente curricular LEM-Espanhol. Para atuar no CIL, o professor precisa mostrar aptidão em uma prova de aula, além de passar por um concurso como os demais candidatos. Atualmente, é realizado um único concurso para os professores que atuam no Ensino Regular e nos CIL, porém, o professor que se candidata a um CIL passa por mais uma banca examinadora a fim de avaliar, entre outros quesitos, a didática e a oralidade na língua que pretende lecionar.

⁴⁶ O IC é uma instituição pública espanhola criada para difundir a língua e as culturas hispânicas pelo mundo. Um dos seus objetivos é atualizar a formação de professores de espanhol.

⁴⁷ O EAPE é um centro de aperfeiçoamento de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Semestralmente, oferece diversos cursos de aperfeiçoamento e seminários para os professores da Educação Básica da rede pública do DF. No segundo semestre de 2018, por exemplo, o EAPE ofertou 63 cursos, conforme informações disponíveis em: <<http://www.eape.se.df.gov.br/cursos-eape-do-2o-semester-de-2018-5/>> Acesso em: 16/10/2018.

André

André costuma trabalhar com vídeos, imagens disponíveis na internet e PowerPoint na aula. Usa o WhatsApp em sala de aula e fora dela na língua alvo. Acha interessante gravar vídeos e editá-los com a turma. Gostaria de usar TD com mais frequência em sala de aula se tivesse internet disponível para que ele e seus alunos a usassem. Com relação à formação continuada, já participou de cursos no IC e pela APEDF sobre o uso de TD e ensino de espanhol, além de ter feito pós-graduação em Tecnologias na Educação. Acredita que a coordenação pedagógica seja um momento/espço propício para a formação continuada porque precisamos muito refletir sobre nossa prática docente em um mundo cada vez mais digital.

Bela

Bela usa as TD no seu trabalho a todo o tempo: computador, celular, internet, redes sociais, e-mail etc. Quando estava em sala de aula⁴⁸, costumava usar muitos *sites* da internet, vídeos, filmes etc. Acredita que usa TD de maneira adequada e não gostaria de usá-las com mais frequência, visto que esse não é o foco principal da sua aula. Ainda assim, considera importante utilizar TD nas aulas porque as torna mais dinâmicas, atuais, interativas, diversas, criativas e interessantes. Já participou de cursos e palestras que relacionassem TD à educação oferecidos pelo IC e pela APEDF. Na sua opinião, a formação continuada é a principal função da coordenação pedagógica de acordo com o regimento interno e portarias da Secretaria de Educação. Segundo ela, “é o espaço que o professor tem para aprender, discutir e refletir sobre suas práticas pedagógicas, buscando a melhoria do ensino-aprendizagem”.

Fernanda

Fernanda usa tecnologias no trabalho sempre que possível. Ao explicar os conteúdos, faz uso de imagens projetadas, músicas para práticas auditivas, computador para trazer mais materiais que complementem as aulas e usa também o celular. Utiliza vídeos, imagens, dicionários *online* e jogos. Gostaria de utilizar a internet com mais frequência para a resolução de exercícios *online*, mapas e outras ferramentas que só são possíveis *online*, mas não há internet de qualidade na escola e nem sempre os alunos têm internet móvel. Considera imprescindível usar ferramentas tecnológicas em sala para alcançar alunos e ministrar uma aula “moderna e interessante”. Já participou de formação continuada para professores de espanhol

⁴⁸ Bela está fora de sala de aula há quase 2 anos, quando assumiu a coordenação pedagógica. O coordenador não possui uma turma na escola, mas substituiu eventualmente, na falta de professor substituto, os professores que estão de licença-médica para tratamento de saúde.

no IC e na própria escola sobre o portal da SGEL, editora da maioria dos livros de espanhol que os professores utilizam na escola atualmente.

Ela considera a coordenação pedagógica um momento/espço para a formação continuada porque é nesse momento que, em conjunto com os demais professores da área, podem trocar ideias, compartilhar conhecimento e desenvolver trabalhos pedagógicos, além de ter a oportunidade de fazer cursos que os auxiliem no cotidiano de sala de aula.

Jesús

Jesús gosta de trabalhar com vídeos e PowerPoint. Nas suas aulas, gosta de passar trechos de vídeos aos quais os alunos assistem, desenvolvem algum trabalho relacionado ao vídeo e depois assistem a sua continuação para concluir o trabalho. Gostaria de usar com mais frequência as TD nas suas aulas porque há atividades que dependem da internet e são mais interativas. Considera importante usar as TD nas aulas porque quebram a monotonia e ajudam os alunos com atividades práticas. Já participou de formação continuada que relacionasse o uso de TD à educação no EAPE e no IC. Acredita que a coordenação pedagógica é um momento da escola e deve ser usada para melhorar a prática docente.

Lola

Lola usa muitos vídeos, imagens e PowerPoint em seu trabalho. Também utiliza *sites* de exercícios didáticos, compreensões auditivas e temas para debate. Com a dificuldade de acesso à internet na escola, normalmente planeja atividades tecnologicamente simples porque sabe que “vão funcionar”. Gostaria de fazer aulas mais dinâmicas com plataformas de jogos interativos. Acredita que com o uso das TD nas aulas, os alunos participam mais e dão mais valor às aulas, demonstrando mais interesse. Já participou de formação continuada que relacionasse o uso de TD à educação no EAPE, como o uso do Linux, e de várias outras formações promovidas pela APEDF e pelo IC. Acredita que a coordenação pedagógica também seja um momento/espço propício para a formação continuada.

Mai

Mai está sempre pesquisando no seu trabalho. Usa muito YouTube e outras plataformas para enriquecer a abordagem a comunicativa. Ela trabalha muito com infográficos no auxílio ao protagonismo do aluno, para ele “sair do passivo para o ativo no ensino-aprendizagem”. Gostaria de usar mais tecnologia, como, por exemplo, passando mais curtas-metragens para os

alunos, mas a internet “não ajuda”, por isso precisa sempre baixar com antecedência o que programou para aula. Ela considera extremamente importante usar as TD na sala de aula porque “é o que o mundo tem exigido”. Ainda não participou de cursos, palestras e oficinas relacionados especificamente às TD na educação ou no ensino de espanhol⁴⁹. Mai acredita que a coordenação pedagógica é extremamente importante no pré e no pós-aula, por isso é interessante ter um momento para este tipo de formação continuada. Para ela, o professor deve passar por formação continuada, buscar cada vez mais estar presente no que o mercado e o mundo têm exigido.

Pilar

Pilar usa WhatsApp, fotos e vídeos no seu trabalho. Na internet, usa muito o Google, Google Maps, YouTube, *sites* de canais de televisão, aplicativos de aprendizagem virtual, de rádio e muitos outros. Usa TD nas aulas sempre que possível, mas, segundo ela, “infelizmente a banda larga da escola não colabora”. Adoraria usar com mais frequência as TD nas suas aulas aprofundando e aprendendo outras ferramentas. Considera muito importante utilizar as TD nas aulas porque dessa maneira os professores se aproximam mais da realidade dos alunos, despertam sua atenção, é mais prático, rápido e eficaz mostrar imagens em vez de explicar ou traduzir o vocabulário, além de deixar mais “concreta” e contextualizada a aula. Ainda não participou de nenhuma formação continuada que relacionasse o uso de tecnologias à educação. Considera a coordenação pedagógica propícia para a formação continuada porque é um período que faz parte do horário de trabalho dos professores.

Tere

Tere usa com frequência *sites* educacionais, PowerPoint e vídeos, como curtas-metragens, por exemplo. Além disso, sempre usa o computador, o projetor, o som e a televisão para ministrar aulas. Gostaria muito de ter boa internet para usar os recursos *online*, como *sites*, rádios e mapas. Segundo a participante, a internet quase nunca funciona e quando funciona é lenta demais, “levando muito tempo para abrir algo”. Considera importante utilizar TD nas aulas porque ajuda o trabalho e a aprendizagem, tornando-a mais concreta e real, bem como mais divertida e dinâmica. O único curso de formação continuada que fez com relação ao uso das TD foi em 2010, oferecido por uma professora de inglês da escola, sobre a elaboração de

⁴⁹ A participante está cursando uma segunda faculdade, a de Secretariado Executivo, por isso tem estudado as TD do ponto de vista empresarial.

provas orais em formato digital que a escola passou a utilizar a partir daquele ano. Tere considera a coordenação pedagógica um momento muito importante para trocar ideias e experiências vividas.

2.4 Os instrumentos de coleta de dados

Os dados foram produzidos por meio do curso *Tecnologías Digitales en la Clase de Español*. Incluem:

2.4.1 Notas de campo

Durante todos os encontros do curso, registrei notas em meu caderno. No primeiro encontro, não houve gravação em áudio, apenas as notas, e foram muitas. Por isso, percebi que a gravação de áudio era necessária para que ficasse mais vivo em minha memória o que ocorreu em cada encontro, além de poder olhar nos olhos dos participantes e olhar menos para o caderno. Assim, a partir do segundo encontro a quantidade de notas diminuiu e passou a complementar os áudios quando descrevi cada momento do curso.

2.4.2 Gravação em áudio

Fiz o registro do segundo ao sexto encontro e também da entrevista em grupo por meio do gravador de voz do meu aparelho celular. Esse instrumento foi útil para registrar interações entre os participantes. Sua vantagem, a meu ver, é ter com detalhes a fala de cada participante e poder analisá-las *a posteriori*, junto às notas de campo. Registrei, neste trabalho, cinco interações e a entrevista semiestruturada em grupo.

No primeiro encontro não houve gravação de áudio, mas, a partir do segundo, decidi fazê-lo sobretudo para não perder nenhum detalhe da fala dos participantes. Por meio dos áudios e das minhas notas de campo, pude reviver o curso como se ele estivesse acontecendo novamente e refazer a ação em um *continuum*, conforme ciclo da pesquisa-ação apresentado por Aranda (2011). Isso fica claro no capítulo seguinte, quando descrevo o que aconteceu em cada encontro. O leitor poderá experienciar um pouco do curso, observando as descrições que fiz de cada encontro e os recortes que escolhi para a análise a partir das perguntas de pesquisa.

2.4.3 Questionários

Segundo Barbier (2007), antes de abordar a pesquisa-ação predominantemente existencial, o pesquisador deve analisar o imaginário de sua pesquisa a partir de um questionário minucioso que desvela os investimentos imaginários dos participantes. Assim, pedi que os participantes preenchessem um questionário diagnóstico (Apêndice C) no primeiro encontro a fim de descobrir o perfil de cada um, sua relação com as TD no trabalho, a necessidade do curso e a viabilidade de ele ocorrer na coordenação pedagógica. Também busquei saber seus anseios para os encontros seguintes.

Além do questionário diagnóstico, aplicado no encontro 1, apliquei mais quatro questionários, sendo: o questionário 2 ao final do encontro 2; o questionário 3 ao final do encontro 3; o questionário 4 ao final do encontro 4 e o questionário 5 ao final do encontro 5. Cada um deles pode ser visto nos apêndices D, E, F e H. Podemos ler as respostas de cada participante e a análise no próximo capítulo, no item 3.1.

2.4.4 Entrevista em grupo

Ao final do curso, realizei uma entrevista semiestruturada em grupo com participantes desta pesquisa a fim de obter uma avaliação do curso ofertado. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, fiz algumas das perguntas que eu havia preparado previamente, mas outras surgiram do diálogo com os professores. Isso ocorreu porque as atitudes do entrevistador e do entrevistado, protagonistas da entrevista, influenciam-se mutuamente:

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador. (SZYMANSKI, 2011, p. 12).

Como a entrevista foi realizada em grupo, a fala de um participante também influenciou a fala do outro. É importante observar que optei por essa modalidade de entrevista porque eu buscava justamente isto: compreender a percepção de cada participante a partir do exercício

reflexivo coletivo. Destaca-se que o clima de confiança entre entrevistadora-entrevistados e entre entrevistado-entrevistado foi mantido durante toda a entrevista, o que colaborou para a geração de dados relevantes para este trabalho.

2.5 Os procedimentos para a discussão dos dados

Os dados desta pesquisa serão discutidos à luz do paradigma interpretativista, segundo o qual “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32). Na mesma direção, Moita Lopes (1996, p.22) aponta que o foco da pesquisa interpretativista é “no processo de uso da linguagem”. Assim, observo as manifestações de cada professor participante, inclusive as minhas, coletadas pelos meios descritos anteriormente, como também o modo em que significados são (des)construídos por meio de recursos que envolvam tecnologias digitais.

Esse tipo de pesquisa qualitativa é interpretado a partir da subjetividade do pesquisador, baseada nas percepções dos professores-participantes. Bortoni-Ricardo (2008), acrescenta que “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (p.32). Nesse sentido, procuro interpretar quais são as percepções dos atores quanto ao uso de tecnologias digitais em suas aulas, como diferentes práticas de letramento digital podem ser incorporadas a um curso de formação e como esse curso pode atribuir novo significado a minha sala de aula e a deles.

O recurso utilizado para a análise dos dados foi a triangulação. Entende-se por triangulação “um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.61). Assim, as notas de campo, os excertos de interações entre os participantes da pesquisa, os questionários e a entrevista em grupo serão triangulados em consonância com a fundamentação teórica com o objetivo de responder às inquietações que orientam este estudo.

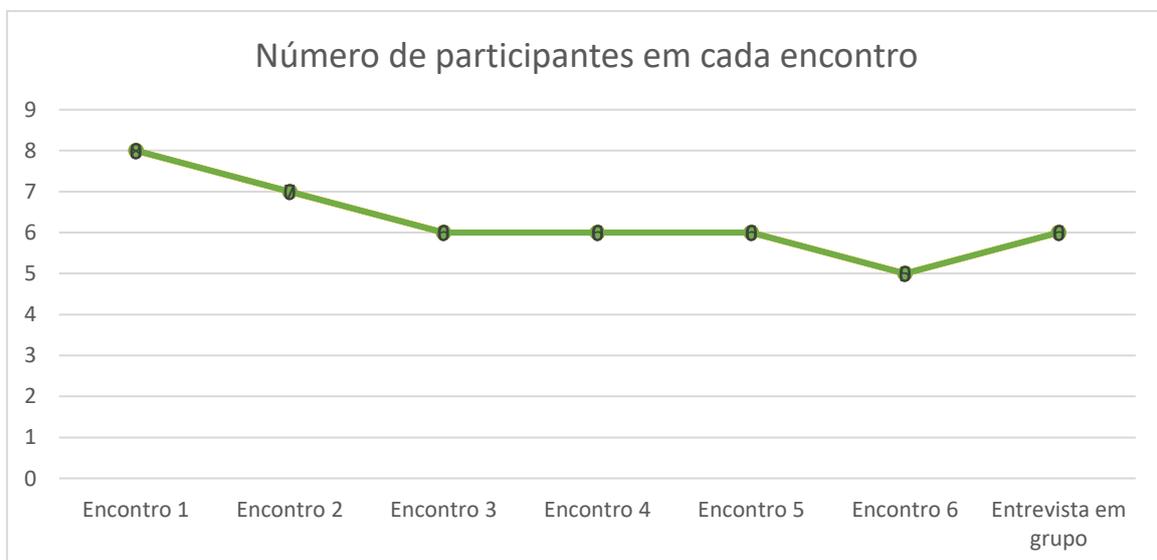
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, detalho cada um dos encontros do curso *Tecnologías Digitales en la Clase de Español*, incluindo o planejamento, as atividades desenvolvidas, as perguntas e respostas dos questionários, algumas interações entre os participantes e o processo de elaboração das perguntas da entrevista semiestruturada em grupo. Ao final, retomo as perguntas de pesquisa e faço a triangulação dos dados.

3.1 Os encontros do curso *Tecnologías Digitales en la Clase de Español*

Realizamos sete encontros, sendo o último para a entrevista em grupo de avaliação do curso. Durante os encontros, havia de cinco a oito participantes. Bela concordou em participar da pesquisa e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), mas foi apenas ao primeiro encontro. Segundo ela, “foi uma pena não poder dar continuidade ao curso”. Precisou abandoná-lo devido às muitas tarefas e responsabilidades que a coordenação do curso de espanhol exige, além dos imprevistos que comumente ocorrem na escola. Fernanda precisou sair do curso após o quarto encontro porque foi convocada no concurso para professora efetiva da SEEDF em outra escola. Em seu lugar, passou a fazer parte da equipe de professores de espanhol a professora Mai, que iniciou a sua participação nesta pesquisa a partir do quinto encontro. Pilar precisou se ausentar em alguns encontros por motivo de saúde. Apesar dessas ausências, pudemos ter ricas contribuições para a pesquisa. Vejamos, no gráfico 1, a frequência dos participantes nos encontros e na entrevista:

Gráfico 1: Participação dos professores



Fonte: Elaboração própria

A presença dos participantes foi muito importante, visto que o curso foi totalmente presencial e, por isso, eles precisavam estar presentes para se envolver com a pesquisa: trocando experiências, experimentando novos recursos e analisando sua possível inserção nas aulas.

Para que o leitor entenda como o curso foi realizado, escrevo com detalhes o que ocorreu em cada um dos encontros, seus objetivos, a transcrição de alguns diálogos que julgo pertinentes para a análise e as respostas aos questionários. Vale dizer que os questionários me forneceram *feedback* das atividades propostas e serviu de guia para os encontros seguintes.

Também discuto os dados à luz dos autores mencionados ao longo desta dissertação, a fim de verificar se alcancei os objetivos da pesquisa.

3.1.1 Primeiro encontro: *Presentación*

Quadro 6 – Planejamento do primeiro encontro

Encontro 1: <i>Presentación</i>
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Apresentar a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);- Apresentar, de maneira breve, alguns conceitos que fundamentam a minha pesquisa, como tecnologias, tecnologias digitais, letramentos, multiletramentos e letramentos digitais;- Buscar a problematização, por meio de imagens e texto, de questões acerca do uso das TD e do ensino;- Apresentar a estrutura do curso e dos encontros;- Conhecer melhor os participantes da pesquisa por meio de um questionário diagnóstico e descobrir os usos que já faziam das TD em suas aulas, seus anseios e expectativas com relação ao curso.

Fonte: Elaboração própria.

No dia 15 de maio de 2018, realizei o primeiro encontro com os professores de espanhol. Foi com muita alegria que revi meus colegas de trabalho: Alejandro, André, Bela, Lola, Jesús, Pilar e Tere, e conheci uma professora que começou a trabalhar na escola neste ano: Fernanda. Todos os professores de espanhol de um turno, a coordenadora de espanhol e o supervisor aceitaram o convite para participar do curso de formação continuada.

Reunimo-nos em torno de uma mesa redonda no laboratório de informática da escola. Mostrei o cartaz de divulgação do curso e retomei as perguntas que estão escritas nele. Deixei claro que o objetivo do curso não era apresentar conteúdos de forma que os professores os assimilassem, mas sim discutirmos, trabalharmos juntos, trocarmos ideias, criarmos atividades e propostas, descobriremos outras práticas de sala de aula. Assim, rejeito o papel de professora transmissora de conhecimento e divido com os meus colegas a responsabilidade de sermos

participantes ativos das aulas e da pesquisa, capazes de falar sobre nossas experiências, ouvir as dos outros e participar de novas. Inclusive, prefiro chamar as aulas de encontros para que tenham tom de conversa, diálogo, troca e não haja relação com assimilação de conteúdo, avaliações ou certificado.

Apresentei a pesquisa e o seu objetivo. Em seguida, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e todos o assinaram, concordando, assim, em participar voluntariamente da pesquisa.

A partir desse momento, começamos a nos comunicar em língua espanhola⁵⁰. Conversamos sobre alguns conceitos que permeiam a pesquisa: tecnologias, tecnologias digitais, letramentos, multiletramentos e letramentos digitais. André me perguntou se eu sentia necessidade de diferenciar os tipos de letramentos na minha pesquisa e eu disse que sim, por considerar que assim especificamos mais a prática social que estamos desenvolvendo. Entretanto, meu objetivo no curso não era aprofundar teorias sobre os diferentes letramentos, mas usar as tecnologias digitais de modo que professor e aluno pudessem desenvolver a sua agência nos processos de ensino e de aprendizagem ao usarem a língua em contextos de prática social.

Descrevo, a seguir, as três atividades que realizamos no primeiro encontro:

3.1.1.1 Atividade 1: Tecnologias digitais e mudanças na educação

Projetei a figura 5 em um *slide* a fim de saber a opinião dos professores com relação a mudanças educacionais influenciadas pelas TD.

⁵⁰ Questionei-me sobre qual idioma usar para me comunicar com os professores porque as reuniões das coordenações pedagógicas, mesmo as que são somente entre professores de espanhol, são em língua portuguesa. Mas optei por realizar os encontros prioritariamente em espanhol porque se trata de uma formação continuada, que geralmente ocorre na língua que o professor leciona.

Figura 5 – Gaturro (escola)

TECNOLOGIAS DIGITAIS E MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO



Fonte: <<http://dererummundi.blogspot.com.br/2011/06/humor-sala-de-aula-1.html>> Acesso em 14/03/2018.

Lola relatou que essa figura lembrava um projeto que seus alunos realizaram simulando que estavam participando de um programa de televisão e, para isso, recortaram uma caixa de papelão para ficar semelhante a uma televisão e apresentaram o trabalho atrás dessa caixa. Fernanda comentou que hoje em dia essas “coisas” chamam mais a atenção dos alunos e, por isso, eles participam mais. Bela concordou dizendo que os alunos participam muito mais quando as TD estão presentes no planejamento das aulas. André contou que já realizou atividades durante a aula por meio do aplicativo WhatsApp. Disse que apenas um aluno não possuía acesso à internet em seu celular e, por isso, realizou a atividade em duplas. André demonstrou, com esse exemplo, que é possível incluir o letramento móvel em sala mesmo que a escola não ofereça esse recurso ao aluno.

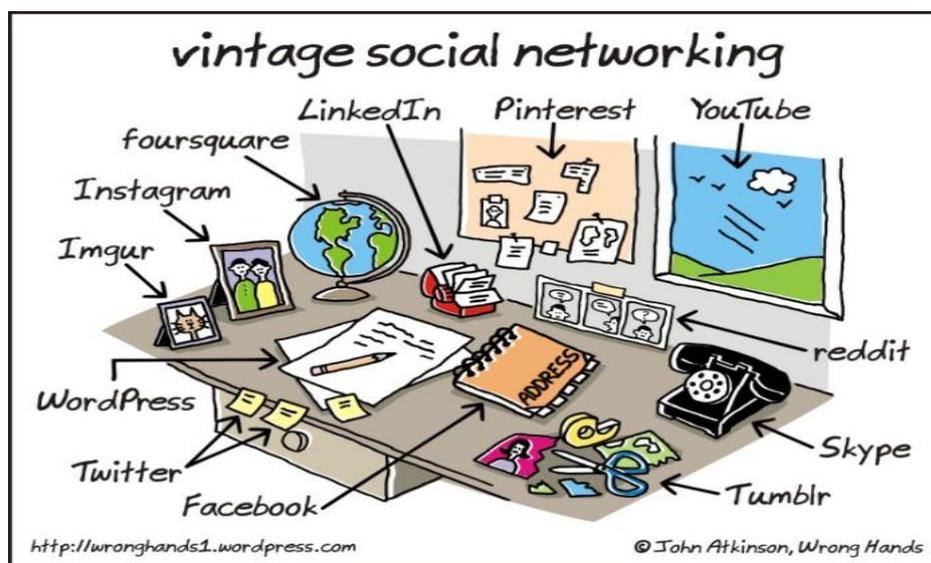
A crítica de Nik, autor da tira de Gaturro, vai justamente nesta direção: a mudança na educação pressupõe uma mudança de paradigmas. Conforme Blikstein (2001) citado por Silva (2014), sem a mudança de paradigmas, a educação continua sendo uma obrigação chata, burocrática, mesmo com aparatos tecnológicos. Conforme vimos na fundamentação teórica deste estudo, segundo Silva (2014), tais aparatos geram mudanças se são utilizados para

promover a comunicação interativa, “e a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimento e não apenas o reproduz.” (SILVA, 2014, p. 29).

3.1.1.2 Atividade 2: Análise de imagens

Os professores se dividiram em duplas. Cada dupla recebeu uma das figuras a seguir, discutiu e escreveu um parágrafo sobre a figura escolhida e a relacionou com a educação.

Figura 6 – Vintage Social Networking



Fonte: <https://www.huffingtonpost.com/2013/04/02/vintage-social-networking_n_2998656.html>. Acesso em 13/03/2018.

Sobre a figura 6, Pilar e Bela escreveram:

Si utilizamos las herramientas tecnológicas actuales de internet logramos una mayor conexión con los jóvenes. Hay montones de canales, direcciones, material para búsqueda y uso en clase. Por otro lado, muchas de las tecnologías son desconocidas por la mayoría de los profesores, pero aun así es posible el uso de cualquier herramienta que logremos éxito (dentro del contexto).

Pilar leu o parágrafo para o grupo e explicou que desconhecia ou nunca havia usado alguns dos recursos que estavam na imagem, como o Imgur e o reddit; que possuía cadastro em alguns mas não os usava, como o *Pinterest*, e que usava o YouTube com frequência. Além disso, contou-nos que já usou o Google Maps em sala de aula e teve uma experiência bastante positiva, pois seus alunos se sentiram dentro de um bairro madrilenho chamado Malasaña e deram instruções sobre as direções como se estivessem lá. Contou-nos também uma experiência que teve ao propor aos seus alunos uma atividade com YouTube: a criação de um canal fechado para gravar vídeos em espanhol. Segundo a professora, essa experiência foi negativa porque,

apesar de ela ter feito a proposta muito entusiasmada, seus alunos não a aceitaram. Segundo Pilar e Lola, o motivo da rejeição pode ter sido “preguiça”. Alejandro não concordou porque acredita que os alunos não quiseram realizá-la por questões identitárias, nesse caso, medo se expor em outra língua. E acrescentou que gravar um vídeo em outra língua não é simples para o falante não nativo daquela língua.

Fernanda contou que teve uma experiência positiva ao trabalhar com vídeos, mas precisou convencer os estudantes a participar dela. Ela ficou muito animada e explicou aos colegas como realizou essa atividade. Também se dispôs a trazer o produto final algum dia para os colegas o apreciarem.

A figura 7 foi retirada de uma notícia do dia 08/03/2018 do jornal argentino La Nación. A notícia mostra a história de jovens cubanos que, mesmo não tendo acesso à internet em casa, conseguem gravar, postar os seus vídeos e tornar-se influentes nas redes sociais.

Figura 7 – Youtubers cubanos, con poca internet pero con mucho para contar.



Los jóvenes cubanos cuentan sus historias a través de los canales de YouTube

Fonte: <<https://www.lanacion.com.ar/2115452-youtubers-cubanos-con-poca-internet-pero-con-mucho-para-contar>>. Acesso em: 12/03/2018.

A respeito da figura 7, Tere e Lola escreveram:

La imagen muestra la situación cubana actual. Algunos que tienen acceso no pueden hablar de su realidad porque son censurados por el gobierno, además porque tampoco son los nuevos favorecidos que tienen la oportunidad de manifestarse en las redes sociales, y los que pueden están aprovechando lo poco que tienen para hacerse conocidos y de alguna manera ser sujetos en el mundo.

A dupla tocou em um ponto importante: os jovens cubanos passam a ser sujeitos no mundo. O fato de os jovens terem voz nas mídias lhes dá a possibilidade de serem ouvidos pela sociedade. Da mesma forma os nossos alunos podem usar as TD e as mídias para serem sujeitos nas nossas aulas e no mundo. Em seguida, observamos a figura 8:

Figura 8 – El profesor de Ghana que enseña informática en una pizarra y sin computadoras se convierte en un éxito viral.



Se espera de los estudiantes que superen un examen aunque no tengan acceso a equipos informáticos

Fonte: <<http://www.bbc.com/mundo/noticias-43236754>>. Acesso em 12/03/2018.

Ouvimos a leitura do parágrafo, escrito por Alejandro e Jesús:

Se nota que la escuela tiene pocos recursos. También los estudiantes son pobres y tampoco tienen condiciones de adquirir un ordenador. Sin embargo, se ve que el profe intenta superar este problema y mostrar al alumno como funciona un sistema. Los chicos van a superar el examen, pero ¿sabrán operar un sistema de verdad en el futuro?

O parágrafo nos remete ao contexto da nossa escola que, apesar de diferente da exposta na notícia, também apresenta problemas com relação às tecnologias digitais. André nos relata a ausência de internet em sua sala de aula e os colegas dizem que tampouco há internet na sala deles. Ele relata a experiência positiva de presença de internet em outra escola onde trabalhou e acredita que as escolas deveriam trocar informações nesse sentido em busca de melhorias.

Busquei problematizar se apenas o professor de informática deveria trabalhar com TD ou se os demais também. Os professores me disseram que todos os professores, assim como eles, deveriam trabalhar essas questões. Recordamos que, às vezes, os alunos têm dificuldades de fazer um PowerPoint para apresentar um trabalho, por exemplo. Lola disse que ajudava os alunos a prepararem sua apresentação oral vendo o melhor formato para a apresentação de uma imagem, por exemplo, sobretudo quando o sistema operacional usado nas salas de aula era *Linux*.

Lembrei, por meio das duas imagens anteriores e da fala de André, um argumento de Silva (2014, p.113): “a sala de aula infopobre pode ser rica em interatividade, uma vez que o que está em questão é o movimento contemporâneo das tecnologias e não necessariamente a

presença da infotecnologia”. As salas de aula do CIL têm pouco ou nenhum acesso à internet, mas isso não é impedimento para a interatividade.

Por último, vimos a figura a seguir:

Figura 9 – A sus 87 años, Concha crea obras de arte con Paint



Fonte: <https://verne.elpais.com/verne/2018/03/11/articulo/1520766083_679685.html>. Acesso em: 12/03/2018

Ouvimos a leitura do parágrafo escrito por André e Fernanda:

Es interesante que, aunque tenía pocos recursos tecnológicos al usar el Paint para hacer obras de arte, ha logrado hacerlo con bastante éxito la señora. En nuestra escuela a veces pasa lo mismo, ya que tenemos que ser creativos para preparar actividades con pocos recursos tecnológicos. Desgraciadamente, internet es bastante caótica en nuestra escuela; pero los profesores desarrollan clases interactivas con el uso de tecnologías digitales, preparándolas en casa, por ejemplo.

Bela completou que às vezes ela precisou baixar vídeos e salvar as imagens que utilizaria em suas aulas com antecedência em casa porque na aula a internet podia não funcionar e não realizaria, assim, o que havia planejado. Eu disse também que várias vezes baixei em casa os recursos digitais que usaria em sala porque não gostava de quando planejava algo e isso não acontecia, que gostava de ter sempre um “plano B”, ou seja, uma versão baixa ou zero tecnologia.

3.1.1.3 Atividade 3: leitura de texto

Por último, realizamos a atividade 3, que consistia na leitura do texto: Estou ensinando nativos digitais?, de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) (Anexo B). Minha intenção, ao trazer esse texto, era desmitificar os rótulos “nativos digitais” e “migrantes digitais”, apontando que alunos e professores não estão tão distantes quando se pensa em TD. Por um lado, nem todos os jovens desenvolvem as mesmas habilidades com as TD, seja por fatores socioeconômicos,

habilidades ou interesses diferentes, por exemplo. Por outro lado, nem todos os adultos têm dificuldades ao lidar com as TD, já que elas permeiam o nosso cotidiano nos dias atuais. Assim, não há idade clara para marcar uma diferença no uso da tecnologia (BARTON; LEE, 2015). Jovens e adultos podem usar as tecnologias como meio para alcançar juntos o conhecimento.

A conversa motivada pelo texto concluiu este primeiro encontro. A imagem da senhora que faz arte com *Paint* aponta para mudanças de paradigmas quanto ao uso de TD por quem não nasceu na era tecnológica. A notícia dos jovens cubanos que têm canais no YouTube mesmo com poucos recursos financeiros mostrou que a web 2.0 pode dar voz a todos, independentemente da classe social. O professor que dá aula no Gana sem recursos de TD mostra uma situação que está longe de ser ideal, mas que é realidade em muitas outras escolas. Seus alunos não são nativos digitais e precisam conhecer as TD para participar do mundo atual. Os recursos tecnológicos do *Networking* (figura 6) mostram que as TD transformam nossas atividades cotidianas, mas muitas vezes não nos damos conta dessas transformações e não as incluímos em nossa sala de aula.

Entreguei o questionário diagnóstico (Apêndice C) aos professores. As respostas às perguntas de 1 a 7 nos permitiram conhecer o perfil dos participantes, como apresentado na seção 2.5.3. A seguir, veremos a discussão gerada pela última pergunta: O que você gostaria de ver nos próximos encontros do *Tecnologías digitales en la clase de español?* Após o preenchimento do questionário, entreguei a ementa do curso e esclareci que poderia ser alterada conforme as necessidades deles e da pesquisa. Concordamos em discutir sobre o uso de aparelhos móveis em sala de aula no segundo encontro.

3.1.1.4 Questionário diagnóstico

Com relação à pergunta 8: O que você gostaria de ver nos próximos encontros do *Tecnologías digitales en la clase de español?*, podemos perceber uma variedade de respostas nas quais o uso das tecnologias pode ser *online* ou *offline*, em uma versão baixa ou alta tecnologia.

Quadro 7 – Questionário diagnóstico, pergunta 8

Participante	O que você gostaria de ver nos próximos encontros do <i>Tecnologías digitales en la clase de español?</i>
Alejandro	Recursos didáticos digitais para aulas de espanhol.
André	Sugestões de atividades para trabalhar o letramento crítico mediado por atividades/redes digitais.
Bela ⁵¹	-----

⁵¹ Bela abandonou o curso após o primeiro encontro e me entregou o questionário diagnóstico posteriormente à sua saída. Por isso, pedi que não respondesse a essa pergunta e, em seu lugar, justificasse o motivo do abandono.

Fernanda	Como aplicar e usar as tecnologias disponíveis em sala e em aula. Ademais, desenvolvermos, se possível, atividades que necessitem das Tecnologias da Informação e que sejam úteis nas aulas.
Jesús	Uso de vídeos na aula de ELE.
Lola	Ideias para usar cada vez mais as tecnologias digitais.
Pilar	Aplicativos de ensino, sites voltados ao ensino de ELE e qualquer novidade será bem-vinda!
Tere	Algo com os recursos que já temos na escola para ensinar. Sites, jogos, músicas, dinâmicas. Como aproveitar melhor o projetor, por exemplo.

Fonte: dados da pesquisa.

Todas as respostas me ajudaram a pensar nos próximos encontros, visto que replanejar constantemente a pesquisa a partir da necessidade do grupo é uma característica da pesquisa-ação. Eu não havia pensado, por exemplo, em incluir o uso de vídeos nos encontros. A resposta do Jesús me mostrou que não seria interessante esquecer um dos usos das TD que já fazíamos em nossas aulas antes da web 2.0, que era o de assistir a vídeos com fins pedagógicos. Por isso, incluí no 3º encontro o uso de um videoclipe, como veremos adiante.

As respostas de Fernanda e Tere me levaram a refletir sobre a importância de usar o que já temos em nossas salas de aula. Assim, se nossa sala não é “inforrica” (SILVA, 2014), por que planejar atividades que exijam uma tecnologia muito elaborada, com *softwares* pagos e aplicativos para *smartphone*? Vamos usar o que temos, por isso todos os *sites* escolhidos para serem trabalhados durante o curso têm versão grátis e não exigem *download*, assim se garante a igualdade em aula. Considerando as respostas de Fernanda e Tere, incluí uma versão baixa tecnologia e outra “zero tecnologia” das atividades desenvolvidas no encontro 5.

A resposta de Lola, Alejandro e Pilar, mostram o interesse em conhecer mais recursos que a internet pode nos oferecer. Na verdade, quando utilizamos esses recursos podemos ter acesso à língua que estamos estudando em uma espécie de imersão em nosso próprio país, o que era difícil de acontecer antes do advento das TD.

Pilar acrescenta que qualquer novidade será bem-vinda. Kenski (2013) afirma que o ensino em tempos de mudança precisa de um novo professor-cidadão preocupado com a sua função e com sua atualização. Assim, Pilar entende que o ensino está em tempos de mudança e as tecnologias digitais apontam para o fato de que sempre precisamos nos atualizar. Mas, será que qualquer novidade será bem-vinda ou apenas as que nos permitem um planejamento de acordo com o nosso entendimento dos processos de ensinar e de aprender?

Barton e Lee (2015) declaram que “há de chegar um dia em que nossas novas ferramentas estarão tão entremeadas em nossa linguagem cotidiana e em nossas práticas de letramento que quase não nos daremos mais conta delas. Mas esse dia ainda está longe” (p.7). Enquanto isso, acredito que estaremos com a sensação de que estamos desatualizados e precisamos sempre correr contra o tempo para acompanhar as mudanças impulsionadas pelas

tecnologias. O que nos deixa mais seguros é saber que podemos transferir os conhecimentos que já temos de uma tecnologia para a outra.

André gostaria de sugestões para trabalhar o letramento crítico. Esse tipo de letramento pode permear toda a nossa prática docente. Na pedagogia dos multiletramentos, o enquadramento crítico nos chama a atenção para trabalharmos a criticidade em sala de aula. Ademais, Warschauer (2011) aponta o pensamento crítico como uma das três habilidades de aprendizagem e inovação próprias do século 21: criatividade e inovação; pensamento crítico e resolução de problemas e comunicação e colaboração⁵².

Para concluir esta seção, voltemos aos objetivos do primeiro encontro:

- **Apresentar a pesquisa e o TCLE.** Ainda que eu tenha apresentado sucintamente a pesquisa-ação, acredito que os participantes conseguiram entender do que se trata e a importância deles enquanto atores desse processo, em uma relação dialógica com a professora pesquisadora e com os demais. Assim, concordaram em fazer parte da pesquisa assinando o TCLE.
- **Apresentar alguns conceitos relacionados à pesquisa.** Foi muito importante mostrar já no primeiro encontro a proposta de trabalhar tecnologias digitais a partir do conceito de letramentos, segundo o qual a língua é uma prática social situada socio-historicamente. Também vimos que há diferentes tipos de letramentos, que podem estar relacionados à multiplicidade de linguagens e culturas, à construção crítica do significado enquanto agentes que somos no mundo, ou às diferentes habilidades que desenvolvemos para buscar mais possibilidades de comunicação e interação em ambientes digitais.
- **Buscar a problematização, por meio de imagens e texto, acerca do uso das TD e do ensino de língua espanhola.** Acredito que as imagens motivaram os participantes a refletir sobre a sua própria prática e a dos outros professores participantes desta pesquisa. Também perceberam como as tecnologias permeiam o nosso cotidiano, principalmente o dos jovens: *“Si utilizamos las herramientas tecnológicas actuales de internet logramos una mayor conexión con los jóvenes”* (Pilar e Bela). Desse modo, as tecnologias podem conectar professores a alunos na aquisição de conhecimento. Vimos também que uma sala de aula que apresenta poucos recursos tecnológicos pode ser interativa: *“Desgraciadamente, internet es bastante caótica en nuestra escuela; pero los profesores desarrollan clases interactivas con el uso de tecnologías digitales, preparándolas en casa, por ejemplo”* (André e Fernanda). Entretanto,

⁵² *Creativity and Innovation; Critical Thinking and Problem Solving, Communication and Collaboration* (WARSCHAUER, 2011, p.13).

por meio desse trecho, não percebi ainda se eles notam que nem sempre as aulas que lançam mão das TD são interativas.

- **Apresentar a estrutura do curso e dos encontros.** A apresentação foi guiada pela ementa, conforme vimos no quadro 3. Lembremos que a mesma era passível a alterações.
- **Conhecer melhor os participantes da pesquisa: usos que fazem das TD, seus anseios e expectativas.** Conforme respostas ao questionário diagnóstico, pude traçar um perfil dos participantes e planejar os encontros seguintes.

3.1.2 Segundo encontro: *Los dispositivos móviles en la clase de español*

No dia 21 de maio de 2018 nos reunimos novamente. Estavam presentes sete participantes além de mim. Preparei, previamente, *slides* para apresentar os assuntos dos quais iríamos tratar e segui o planejamento exposto no quadro 8⁵³:

Quadro 8 – Planejamento do segundo encontro

Encontro 2: <i>Los dispositivos móviles en la clase de español</i>	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Debater sobre o uso de dispositivos móveis na aula e sobre a sua proibição. - Descobrir possibilidades de uso dos dispositivos móveis na aula de espanhol por meio de experiências dos professores do local de pesquisa. - Apresentar a ferramenta de criação de mapas mentais <i>MindMeister</i>. - Apresentar o letramento móvel, o classificatório e o multimídia. 	
Atividades	Descrição
I. Apresentação do tema do encontro: <i>El uso de dispositivos móviles en la clase de español</i> .	Atividade gerada a partir da figura 10.
II. Debate sobre o uso de dispositivos móveis na aula e sobre a sua proibição.	O debate terá como base a Lei Distrital nº 4.131/2008, que proíbe o uso de aparelho celular e de outros aparelhos eletrônicos nas salas de aula do DF. A discussão também será motivada pela aprovação do projeto de lei 860/2016, que altera a Lei nº 12.730/2007, que proibia o uso de celular nas salas de aula de São Paulo. Desde 2017, quando foi aprovado o projeto de lei, já é permitido o uso do aparelho com fins pedagógicos nas salas de aula de SP sob orientação do professor.
III. Discussão sobre possibilidades de uso de dispositivos móveis na aula de espanhol (em duplas).	Esta atividade foi inspirada na atividade 20, p. 159 do livro <i>Letramentos digitais</i> (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016)

⁵³ O quadro, com uma coluna para as atividades e outra para a descrição, foi inspirado no de Schlatter, em *O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento*. Unisinos, 2009. Foi, gentilmente, compartilhado comigo pela professora Mariana Mastrella quando eu era sua aluna na disciplina *Identidades, Letramentos e Ensino de Línguas*, no PGLA-UnB.

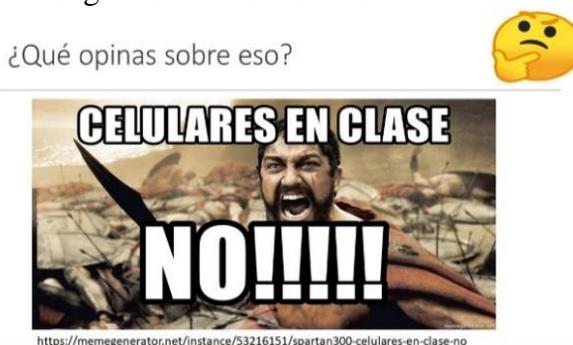
IV. Apresentação do site <www.mindmeister.com/pt> para a criação de mapas mentais.	O site <www.mindmeister.com/pt> permite a criação de mapa mental em ambiente eletrônico, a organização de ideias principais sobre um determinado assunto e a inserção de textos e imagens relacionadas a ele. Sua escolha deve-se ao fato de ser gratuito (por 3 mapas mentais), <i>online</i> e fácil de usar.
V. Criação de um mapa mental sobre possíveis usos pedagógicos do telefone celular em sala de aula. (em duplas)	Esta atividade trabalha o letramento classificatório e o multimídia. Também é uma ferramenta para o professor usar nas aulas, seja com o uso do celular e do <i>tablet</i> (letramento móvel) ou do computador.
VI. Cada dupla faz uma pequena explanação sobre o seu mapa mental.	O objetivo dessa atividade é a ampliação de possibilidades do professor de línguas mediante a troca de experiências.
VII. Leitura e discussão breve sobre o texto <i>La red en el aula</i> (Anexo C).	Texto extraído do livro <i>En línea. Leer y escribir en la Red</i> , de Daniel Cassany.
VIII. Questionário 2 (Apêndice D).	Questionário de avaliação do encontro.

Fonte: Elaboração própria.

Quando cheguei, pedi permissão aos participantes para gravar os nossos encontros em áudio com o meu celular e eles concordaram. Posteriormente, anexeï ao TCLE a gravação em áudio entre os instrumentos de coleta de dados (Apêndice B). Pedi que eles assinassem novamente.

Mostrei o *slide*:

Figura 10 – Celulares en clase



Fonte: Arquivo pessoal (slide)

Trata-se de um meme no qual Leônidas, personagem do filme 300, participa de uma batalha contra o uso do telefone celular na aula.

Perguntei a opinião dos professores com relação a esse meme. Transcrevo, a seguir, a interação oral⁵⁴ entre os participantes, realizada em língua espanhola.

⁵⁴ Foram utilizados três símbolos para a transcrição dos dados: ... indicam declínio na fala ou pausa para organizá-la, (...) indicam supressão de parte da fala, [...] indica supressão de parte da interação e [*] indica um elemento extratextual.

Interação I

Lola: Yo no suelo prohibir que los alumnos lleven móviles a clase, pero si están muy despistados solo mirando la pantalla yo les pido que guarden, incluso cuando el mismo día les tengo que llamar la atención dos veces digo: Lo voy a recoger y solo se lo entrego a tus padres y ahí ellos lo guardan. [*risos]

André: Antes yo solía pelear con mis alumnos cuando usaban el teléfono móvil en clase, pero hoy día no más porque es mejor que traigamos los móviles a nuestras clases con el objetivo de interactuar con ellos, que estar peleando, creo que es mejor. Eso es realidad, o sea, estamos nosotros aquí y mientras Alejandro estaba hablando yo estaba en mi teléfono móvil, ¿no? Estamos muy conectados y es muy difícil hoy día estar una hora y media en clase y no utilizar el teléfono móvil, ¿no?

Lola: Siempre les digo para bajar algún diccionario, alguna cosa. Entonces, cuando veo que están mirando y luego ya lo meten en la mochila y veo que están investigando alguna cosa.

André: Sí, y es más rápido incluso con el teléfono móvil, ¿no? Si quieren acceder al diccionario, es mucho más práctico porque tienen internet. También los grupos de WhatsApp nos ayudan mucho en clase. Nuestro trabajo fuera de clase también. A veces queremos comunicarles algo, queremos pedir algo, ¿no? El WhatsApp es muy rápido y están muy conectados siempre y les gusta trabajar con WhatsApp y los grupos hoy día, por ejemplo, les pedí que hablaran en español, les pedí que intentaran hablar en español por WhatsApp y están intentándolo, ¿no? A veces uno u otro habla en portugués, pero a veces alguien dice: “mira, aquí se habla en español”, ponen una imagen como “aquí se habla en español” y ya, y dicen “ah, sí”.

Yo: La semana pasada dijiste que usaste el WhatsApp en horario de clase...

André: Sí, en horario de clase porque estaban muy conectados, ¿no?, entonces en vez de pelear y pedir que guardaran el teléfono móvil yo les sugerí que entráramos todos en la red y que habláramos por allí, ¿no? Y fue muy interesante porque estábamos allí en clase, ¿no? Y a veces nos mirábamos, nos reíamos y hablábamos por teléfono. Estaban también en internet, ponían algo en el grupo, las caritas, ¿no? Los emoticonos también producen mucho sentido porque no necesitan decir “jajaja” porque ya aparece una carita que expresa eso. También producimos sentido con las imágenes, con los emoticonos.

Fernanda: Eso del móvil es interesante porque, como dijo André, estamos ahí todo el tiempo conectados, ¿no? Hasta nosotros mismos cuando terminamos la clase, cuando da el intervalo la primera cosa que yo, por lo menos, hago es mirar la pantalla. Y durante las clases mismo, ¿no? A veces necesitamos buscar algo, una información u otra para la clase, sobre el contenido, el diccionario, ah... el tiempo que dejamos que los alumnos utilicen el móvil para eso nosotros también tenemos la libertad de utilizarlo. Que los alumnos no nos juzguen. Hoy en día creo que prohibir, de hecho, no es tan...

Lola: inteligente.

Fernanda: No es una medida tan inteligente o tan... no sé...tenemos que encontrar medios para que ellos puedan utilizarlo sin huir de lo que pasa en la clase.

Alejandro: Incluso estoy intentando pedir que hagan algún ejercicio, como André dijo, ¿no? que ha hecho una charla con sus alumnos por WhatsApp, estoy intentando pedir pequeños textos, ¿no? Por ejemplo, a veces les paso algún ejercicio del libro que tienen que escribir un párrafo o cosas así y...les pido que lo hagan por WhatsApp. Yo hice eso una vez y funcionó muy bien.

André: Que interesante.

Lola: Es fácil para corregir, ¿no? No hay que cargar los textos. [*risos]

Alejandro: Es mucho más fácil.

André: *Y es más ecológico, ¿no?* [*risos]

A partir desse diálogo, podemos observar o exercício coletivo de reflexão que foi produzido pelos participantes. André e Alejandro trataram positivamente o uso do aplicativo WhatsApp com fins didáticos. Por meio da fala de André, percebemos a negociação da forma de interação na sua aula, quando resolveu que não discutiria com os alunos porque estavam no celular, mas o usaria para interagir com eles. Alejandro disse que está buscando inserir o WhatsApp no seu planejamento, como para a produção escrita. Essas atitudes apontam para a abertura a novas formas de ensinar e aprender mediadas por tecnologias.

Depois, discutimos a Lei Distrital nº 4.131/2008⁵⁵, que proíbe o uso de aparelho celular e de outros aparelhos eletrônicos nas salas de aula do DF. A discussão também foi motivada pela aprovação do PL nº 860/2016, que altera a Lei Estadual nº 12.730/2007⁵⁶, que proibia o uso de celular nas salas de aula paulistas. Desse modo, desde 2017, quando foi aprovado o Projeto de Lei 860/2016, já é permitido o uso do aparelho com fins pedagógicos nas salas de aula de SP sob orientação do professor. Lembramos que em 2014 a direção da escola colou um aviso em cada sala de aula para informar sobre a proibição do celular, com base na Lei Distrital nº 4.131/2008. Recordamos também que há escolas que deixam uma caixa na porta da sala de aula para que o aluno coloque lá o seu celular quando for assistir às aulas. Concordamos que, atualmente, a proibição não é a medida adequada e que seria mais interessante permitir o uso do celular em sala de aula para fins pedagógicos.

Nesse dia, a atividade prática que os participantes fizeram foi a criação de um mapa mental no *site* <www.mindmeister.com/pt> sobre possíveis usos do celular em sala de aula. Para isso, eles dividiram-se em duas duplas e um trio. Na figura 11, podemos ver um dos três mapas realizados.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/57621/Lei_4131_02_05_2008.pdf>. Acesso em: 11/11/2018.

⁵⁶ Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007/alteracao-lei-12730-11.10.2007.html>>. Acesso em: 11/11/2018.

Figura 11 – Mapa mental sobre potencialidades do celular na sala de aula



Fonte: atividade realizada pelos participantes Fernanda e André.

A escolha do *site* deve-se ao fato de ser *online*, sem que haja a necessidade de fazer *download* para utilizar as suas ferramentas. Além disso, ele permite a criação de um texto multimodal de maneira simples, já que é possível inserir não só textos, mas também imagens, setas e cores de maneira quase intuitiva. Segundo Ribeiro (2016), tratar essas novas linguagens é urgente nas escolas. Segundo a autora, não é fácil chegar a uma consciência sobre a composição multimodal dos textos, bem como pensar no trabalho com as linguagens nos dias de hoje, mas é possível. Para isso é preciso tentar, experimentar.

Como os encontros foram realizados no laboratório de informática, usamos o computador em vez do celular. Entretanto, percebi que ainda faltava experimentar o uso do celular na prática com os participantes da pesquisa, já que discutimos sobre alguns dos seus usos mas não o usamos. Por isso, mostrei em encontros posteriores que algumas das atividades que realizamos no computador poderiam ter sido feitas utilizando o celular.

Ao final do segundo encontro, os professores preencheram o questionário 2 (Apêndice D), cujas respostas veremos a seguir.

3.1.2.1 Questionário 2

O questionário 2 foi aplicado ao final do segundo encontro e possuía 3 perguntas, por meio das quais obtive *feedback* dos professores quanto aos seus sentimentos, às práticas de letramento propostas e às possibilidades de ressignificação que essas práticas podem oferecer.

Quadro 9 – Questionário 2, pergunta 1

Participante	O que você sentiu ao compartilhar suas experiências com os seus colegas de trabalho?
Alejandro	Foi uma experiência agregadora e fértil. Compartilhar e trocar práticas de sala de aula é sempre muito proveitoso.
André	Achei muito proveitoso compartilhar experiências com o uso do telefone celular em sala de aula.
Fernanda	Senti-me motivada ainda mais, porque cada companheiro trouxe suas ideias e como as coloca em prática e isso gerou em mim mais interesse em usar outros recursos disponíveis.
Jesús	Satisfação. Muitos colegas trabalham como eu e gostaram do meu relato.
Lola	Foi bom, principalmente porque sempre aprendemos alguma coisa interessante.
Pilar	Eu gostei muito por ampliar o leque de possibilidades.
Tere	Muito bom. A troca de experiência, ver o que o outro está fazendo ou pensa é muito bom. Sempre aprendemos um com o outro.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observei que compartilhar experiências com colegas de trabalho é positivo, visto que todos os participantes responderam afirmativamente à primeira pergunta. Destaco a resposta da Fernanda, que se sentiu mais motivada e interessada em usar outros recursos disponíveis após ouvir a experiência de outros colegas. Outros professores consideram a troca de experiências boa, muito boa, proveitosa, agregadora, fértil. Para Jesús, saber que outros colegas trabalham como ele e gostaram de seu relato gerou satisfação. Para Tere, ver o que o outro está fazendo ou pensa é muito bom. A resposta dela me lembrou a famosa frase de Paulo Freire (1996): “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. Percebi isso nos encontros que realizamos. Cada um, com a sua experiência, tem algo a acrescentar e a aprender.

O uso do verbo “ampliar” pela professora Pilar vai ao encontro de uma de minhas propostas para este curso: expandir as possibilidades de uso das TD nos espaços da escola onde o professor atua. Cabe ressaltar que não é meu objetivo refutar práticas tradicionais de ensino, mas ampliar o leque do professor e analisar possibilidades de ressignificação que os letramentos digitais podem promover na aula de língua espanhola.

Vejamos, agora, as respostas referentes à 2ª pergunta do questionário 2:

Quadro 10 – Questionário 2, pergunta 2

Participante	Você aprendeu algo novo no encontro de hoje? O quê?
Alejandro	Sim. A fazer mapas mentais <i>online</i> .
André	Sim. Gostei da sugestão para trabalharmos mapas mentais.
Fernanda	Conheci novas ferramentas como mapa mental <i>online</i> , assim como outras formas de usar o celular em sala com fins pedagógicos.
Jesús	Sim. Conheci aplicativos novos e novas formas de usar os aplicativos que conheço.
Lola	Acho que consegui aprender a fazer um mapa de ideias.
Pilar	Sim, novas maneiras de explorar o celular e <i>site</i> ótimo para trabalhar.
Tere	Sim. Explorar melhor recursos da internet e do celular em sala.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação às respostas referentes à pergunta 2, noto que este encontro apresentou novas possibilidades aos professores, levando-os a explorar mais o celular e recursos *online* e, inclusive, a ver novas formas de explorar o que já conheciam. A resposta de Lola, entretanto, demonstra que ela ainda não se sente segura para realizar a atividade que vimos neste encontro.

Vejam, a seguir, as respostas referentes à 3ª pergunta:

Quadro 11 – Questionário 2, pergunta 3

Participante	Você aplicaria em suas aulas algo do que foi visto hoje?
Alejandro	Sim. Me pareceu muito interessante o uso de mapas mentais em sala, vou aplicá-los.
André	Sim, pois temos a oportunidade de trazer nossos estudantes ao laboratório para a produção de mapas mentais sobre temas que trabalhamos em sala de aula.
Fernanda	Sim, pois o uso de celular e seus aplicativos nos acercam cada vez mais dos alunos e tornam as aulas mais produtivas.
Jesús	Sim. O mundo está muito conectado e precisamos aproveitar melhor as novas tecnologias.
Lola	Sim, acho que seria possível com algumas adaptações.
Pilar	Sim, pois são dinâmicas, atuais e divertidas.
Tere	Sim. Alguns já uso e aprendi outros que vou tentar pôr em prática.

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando as respostas relativas à pergunta 3, identifico novamente a resposta positiva dos participantes. Destaco a de Fernanda, que acredita que o uso do celular e seus aplicativos aproxima professores e alunos, o que vai na direção do que ela disse na interação 1: “*tenemos que encontrar medios para que ellos puedan utilizarlo sin huir de lo que pasa en la clase*” e das falas de Alejandro e André com relação ao WhatsApp como ferramenta pedagógica.

Para concluir esta seção, voltemos aos objetivos do segundo encontro.

• **Debater sobre o uso de dispositivos móveis na aula e sobre a sua proibição.** Na discussão, concluímos que, no momento atual, os aparelhos celulares podem contribuir para o ensino e a aprendizagem. Como disse Fernanda na interação 1: “*tenemos que encontrar medios para que ellos puedan utilizarlo sin huir de lo que pasa en la clase*”, ou seja, temos que integrar o uso do celular à atividade pedagógica que estamos exercendo em sala para trazer o aluno para perto da gente, “sem fugir do que acontece na aula”.

• **Descobrir possibilidades de uso dos dispositivos móveis na aula de espanhol por meio de experiências dos professores do local de pesquisa.** As experiências trazidas pelos professores participantes enriqueceram esta pesquisa e o curso. É interessante notar como a troca favorece a prática dos professores, como escreveu Alejandro: “Compartilhar e trocar práticas de sala de aula é sempre muito proveitoso” ou Tere: “A troca de experiência, ver o que o outro está fazendo ou pensa é muito bom”. Ver o que o outro está fazendo e perceber que alguns, como Alejandro e André, já estão inserindo interações *online* em espanhol por WhatsApp no seu planejamento pedagógico pode influenciar outros colegas a também inseri-lo para esse fim,

como podemos perceber no trecho da interação 1: “*estoy intentando pedir pequeños textos, ¿no? Por ejemplo, a veces les paso algún ejercicio del libro que tienen que escribir un párrafo o cosas así y...les pido que lo hagan por WhatsApp. Yo hice eso una vez y funcionó muy bien*”. (Alejandro)/ “*Que interesante.*” (André)/ “*Es fácil para corregir, ¿no? (...)*” (Lola). Também descobrimos possibilidades de usos dos dispositivos móveis quando os participantes fizeram um mapa mental associado aos usos do celular. Houve troca de experiências entre cada dupla ou trio e, depois, entre todos os participantes da pesquisa. Foi interessante notar como Jesús sentiu satisfação ao descobrir que muitos colegas trabalham como ele e gostaram do seu relato, conforme observamos no questionário 2. Descobrimos que não trabalhamos sozinhos com as TD fortalece o nosso trabalho.

- **Apresentar a ferramenta de criação de mapas mentais MindMeister.** A atividade sobre a criação do mapa mental foi uma maneira de organizar os argumentos favoráveis ao uso do aparelho celular para fins didáticos. A ferramenta também poderá ser utilizada para a criação de outros mapas mentais pelo professor e seus alunos. Como já disse anteriormente, um dos requisitos para a escolha dos *sites* utilizados no curso era que fossem fáceis de usar e, conforme uma das respostas, a de Pilar, o *site* é ótimo para trabalhar.

- **Apresentar o letramento móvel, o classificatório e o multimídia.** Para o planejamento desse encontro, eu entendia o letramento móvel como habilidades desenvolvidas para auxiliar o aprendizado por meio de dispositivos móveis, como o celular e o tablet. Entretanto, contrastando novamente com a definição de letramentos móveis apresentada por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), voltei à teoria para rever a ação realizada, avaliar os resultados e planejar os próximos passos. Retomando o referencial teórico, observei a definição de letramentos móveis:

Habilidade de navegar, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio da internet móvel, incluindo a habilidade de se orientar no espaço da internet das coisas (onde a informação dos objetos do mundo real está integrada à rede) e da realidade aumentada (onde a informação proveniente da internet se sobrepõe ao mundo real). (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.31).

Os autores tratam de questões mais complexas, que dependem sempre da internet e da análise das vantagens e desvantagens de aplicativos: “Uma consciência crítica dos prós e dos contras de nosso mundo digital cada vez mais orientado para os aplicativos é parte fundamental do letramento móvel” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.33). Com relação a aplicativos, conversamos sobre o WhatsApp e o MindMeister. O WhatsApp foi objeto de discussão na interação 1, na qual os participantes demonstraram que podem comunicar-se com

os estudantes em ambiente virtual. O MindMeister mostrou-se uma ferramenta útil para interpretar e classificar informações. Foi utilizado apenas como o *site*, mas vimos que também existe o seu aplicativo para celular.

O letramento classificatório esperado era que os participantes refletissem e listassem os diferentes usos pedagógicos do telefone celular. Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.36), esse tipo de letramento é definido como “habilidade de interpretar e de criar folksonomias eficientes (índices de recursos *online* gerados pelo usuário visualmente representados como nuvens de *tags*)”. As folksonomias, segundo os mesmos autores, são “maleáveis, extensíveis e podem ser reconfiguradas por seus criadores a qualquer momento para gerarem uma perspectiva diferente dos materiais catalogados” (p.36). Assim, apesar de não termos criado nuvens de *tags*, o mapa mental auxiliou na organização de ideias e classificação com relação a possíveis usos do telefone celular no apoio à aprendizagem da língua espanhola.

Já o letramento multimídia é definido por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) como “habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeo” (p.27). Neste encontro, o letramento multimídia está relacionado à criação de um mapa mental usando textos e imagens em uma plataforma que permite compartilhamento de informações e edição em conjunto.

Vale dizer que somente vimos e discutimos as definições de cada letramento digital apontado por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) no quinto encontro, pois minha proposta era que o curso fosse bastante prático e partisse da ação e da reflexão para que novos conhecimentos fossem construídos.

3.1.3 Terceiro encontro: *Juegos en línea en la clase de español*

Para mediar o encontro 3, realizei o seguinte planejamento:

Quadro 12 – Planejamento do terceiro encontro

Encontro 3: <i>Juegos en línea en la clase de español</i>	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar o letramento em jogos e o letramento pessoal. - Mostrar um exemplo de como os jogos têm sido objeto de pesquisa acadêmica em educação. - Discutir possibilidades de inserção do letramento em jogos nas aulas de espanhol. 	
Atividades	Descrição
I. Apresentação do tema por meio do avatar da professora pesquisadora para simular que o encontro é um jogo.	No avatar, insere-se um balão de diálogo com a seguinte fala: <i>¡Hola! Me llamo Vanessa. Hoy vamos a ver algunas posibilidades para trabajar juegos en línea en la clase de español.</i>

II. Discussão sobre o tema por meio das perguntas: <i>¿Alguna vez has usado algún juego en línea en tus clases?</i> e <i>¿Qué implicaciones puede tener el uso de un juego en línea en la clase?</i>	Esta atividade visa a ativação de conhecimentos prévios acerca dos jogos <i>online</i> para fins didáticos e também a reflexão sobre a possibilidade de se trabalhar o letramento em jogos em sala de aula.
III. Leitura do texto Por que jogos digitais <i>online</i> ? (Anexo D) e posterior discussão.	A escolha deste texto acadêmico deve-se à sua facilidade de compreensão por pessoas que não são pesquisadoras na área, além de justificar de forma sucinta e clara razões pedagógicas para se usar jogos digitais <i>online</i> .
IV. Divulgação de pesquisas sobre <i>games</i> na educação.	Procura-se, mais uma vez, aproximar o meio acadêmico da prática docente de professores da Educação Básica.
V. Apresentação de uma possibilidade de criação de avatares no ensino de espanhol por meio do <i>site</i> < http://crearunavatar.com >	O <i>site</i> está todo em espanhol, o que possibilita uma imersão na língua no tocante a características físicas.
VI. Criação de um avatar em < http://crearunavatar.com >	Os professores “põem a mão na massa” e têm a experiência de criar o seu avatar.
VII. Cada professor explica o processo de criação do seu avatar e reflete acerca do uso do avatar para fins didáticos.	Inspirada na atividade 16 do livro <i>Letramentos digitais</i> (2016, p.141). Neste momento, além de trabalhar o letramento em jogos, procura-se também refletir acerca do letramento pessoal.
VIII. Contextualização do videoclipe <i>Latinoamérica</i> , da banda <i>Calle 13</i> . Explica-se que em seguida vamos jogar um jogo cujas perguntas estão relacionadas ao clipe e à temática tratada por ele.	Esse clipe é muito rico no tocante à diversidade da América Latina. É possível explorá-lo de várias maneiras. Nesta atividade, opta-se por sua exploração por meio de um jogo.
IX. Apresentação da plataforma <i>Kahoot</i> . Neste momento, a professora pesquisadora joga com os professores participantes a fim de demonstrar um de seus usos.	Procura-se não só apresentar como também demonstrar o uso dessa ferramenta a fim de que os participantes percebam de forma prática como podem realizar esse jogo em suas aulas, se assim o quiserem.
X. Os professores criam o seu próprio <i>kahoot</i> (em duplas)	O objetivo desta atividade é mostrar como preparar um jogo <i>online</i> de perguntas e respostas e <i>gamificar</i> ⁵⁷ um determinado tema a ser tratado na aula. Também procura-se discutir propostas que incentivem que os alunos criem os seus jogos a fim de torná-los protagonistas em seu processo de aprendizagem.
XI. Apresentação de outros <i>sites</i> onde é possível jogar <i>online</i> em espanhol.	Hoje em dia existem diversos <i>sites</i> em língua espanhola que lançam mão de jogos <i>online</i> , como o da <i>Cruz Roja</i> : < www.cruzroja.es/juventude/juegos > , o de mapas interativos: < mapasinteractivos.didactalia.net > e o que trabalha aspectos da obra <i>Don Quixote</i> : < http://nea.educastur.princast.es/quixote/index2.htm >
XII. Questionário 3 (Apêndice E).	Questionário de avaliação do encontro.

Fonte: Elaboração própria.

⁵⁷ Gamificar não é usar um jogo, mas elementos dos jogos. Para esclarecer esse termo, vejamos uma publicação de 19/07/2018 da redação do *site* <<https://www.educaciontrespuntocero.com/>>, segundo a qual gamificar é: “*una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados: sirve para absorber conocimientos, para mejorar alguna habilidad para recompensar acciones concretas...Es un término que ha adquirido una enorme popularidad en los últimos años, sobre todo en entornos digitales y educativos.*” Fonte: <<https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/gamificacion-que-es-objetivos/70991.html>>. Acesso em: 29/11/2018. Recentemente já há pesquisas que demonstram que o *Kahoot* pode potencializar a gamificação em sala de aula porque facilita a utilização de elementos dos jogos, conforme podemos observar em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/838>>. Acesso em 29/11/2018.

A multiplicidade de linguagens que compõem a aula passa pela música, pelo videoclipe e pelos *games*. A multiplicidade cultural é abordada mediante questões referentes à América Latina, motivadas pelo videoclipe *Latinoamérica*, do grupo porto-riquenho *Calle 13*. Assim, planejei ações que visassem a um contato com a pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996) e o contexto do qual nós, latino-americanos, fazemos parte.

Começamos o terceiro encontro com o seguinte *slide*:

Figura 12 – Meu avatar



Fonte: Elaboração própria.

Expliquei aos participantes como criei essa imagem e como me vi ao produzir o meu avatar. Perguntei a eles se alguma vez já haviam criado o seu avatar em espanhol e sugeri que nesse dia criássemos um. Disse que teríamos dois momentos práticos: um para criar um avatar *online* e outro para jogar um jogo de perguntas e respostas, e que esses momentos eram independentes.

No *slide* seguinte, duas perguntas foram postas aos participantes: *¿Alguna vez has usado algún juego en línea en tus clases?* e *¿Qué implicaciones puede tener el uso de un juego en línea en la clase?* Lola respondeu que já usou jogo da memória, forca e outros jogos do *site* <www.ver-taal.com> e que sempre que trabalha com crianças usa os jogos da página do Instituto Cervantes (IC): <<https://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/>>. Relatou também que os alunos sempre gostam muito de aprender jogando. Explicou como inclui os jogos na sua prática

pedagógica: ela leva os alunos para o laboratório de informática para que cada aluno jogue em um computador ou projeta o jogo para que todos joguem juntos.

Alejandro disse que nunca usou jogos *online* em sala de aula, mas que tenta buscar atividades na internet para aplicá-las *offline* na aula. Lola o animou a levar seus alunos para o laboratório de informática. André disse que também já usou o <www.ver-taal.com> com seus alunos e a plataforma virtual do IC.

Nesse momento, só estavam presentes Lola, Alejandro e André. Jesús, Fernanda e Tere chegaram quando estávamos na parte prática.

Para responder à segunda pergunta: *¿Qué implicaciones puede tener el uso de un juego en línea en la clase?*, lemos o texto *Por que jogos digitais online?* (Anexo D). Os participantes falaram sobre estimular a criatividade, aprender a conviver com regras ou inclusive desrespeitá-las. Lola disse que não só os pequenos, como também os maiores gostam de jogar porque são muito competitivos.

Depois, conversamos um pouco sobre 7º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação⁵⁸, cujo tema foi Aplicativos e Games na Educação. Conteí-lhes sobre alguns trabalhos que foram apresentados lá. Meu objetivo, nessa parte do encontro, foi aproximar a universidade da Educação Básica e mostrar como os jogos têm alcançado relevância no meio acadêmico.

Lola falou que às vezes prepara “jogos da memória” no PowerPoint para trabalhar vocabulário por meio de imagens. Disse também que há alguns anos havia um *pendrive* em cada sala de aula por meio do qual os professores compartilhavam as atividades digitais que preparavam. Entretanto, esses dispositivos se perderam, o que dificultou a troca de atividades entre professores. Sugeri que agora pensássemos em uma forma de compartilhamento na nuvem.

Depois fomos para primeira parte prática, na qual cada participante criou, individualmente, o seu avatar no *site* <<http://crearunavatar.com>>. Após terminarem, cada um contou como o criou, respondendo às perguntas: *¿se parece a ti?* *¿cuáles son sus rasgos físicos?* *¿cuáles son sus posibles rasgos de carácter?* Na figura 13, podemos ver o *slide* projetado nesse momento do curso.

⁵⁸ O 7º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação ocorreu em Recife nos dias 6 e 7 de dezembro de 2017 e foi organizado pela Universidade Federal de Pernambuco.

Figura 13 – Los avatares en la clase de español

Parte 1: Los avatares en la clase de español



¿Vamos a crear un avatar? <http://crearunavatar.com/>
Explica cómo lo has creado: ¿se parece a ti? ¿cuáles son sus rasgos físicos?
¿cuáles son sus posibles rasgos de carácter?

Fonte: Elaboração própria.

Alguns professores observaram que o *site* não dispunha de todas as opções de características físicas que eles gostariam de utilizar, como de cabelo comprido para homens. Apesar disso, todos acharam a atividade interessante, seja para trabalhar vocabulário ou questões identitárias. Assim, pensaram em questões como: *¿Cómo uno se ve? ¿Cómo uno se ve delante de la sociedad? ¿Cómo tenemos el pelo? ¿Y nuestro color de piel?*

Fernanda explicou uma dinâmica que realiza com seus alunos sem uso do computador. Ela coloca um espelho dentro de uma caixa e vai passando para que cada aluno a abra e descreva a imagem de quem aparece ao abri-la. Considero que os *insights* de atividades *offline* podem enriquecer o curso, pois a ideia não é apagar o que fazíamos antes do advento das TD na educação, mas ampliar as possibilidades de escolha didático-pedagógica, pensar criticamente na razão pela qual a escolhemos e identificar oportunidades de atribuição de novos significados a nossa prática.

Destaco, a seguir, uma interação que surgiu após a realização da atividade com avatares:

Interação 2

André: *Hay mucho énfasis en léxico y vocabulario. Hay mucho énfasis en gramática y poco tiempo para esta práctica que de repente resulta un trabajo mucho más...un trabajo que nos gusta más, más eficiente. Hay una producción, una construcción de sentido, ¿no?, una reflexión, incluso, y en clase estamos muy...yo me veo como en una cárcel, actualmente, con el libro didáctico que tenemos, con el contenido que tenemos que cumplir, con las pruebas que son fijas, ¿no?, que no*

puedo huir de esas evaluaciones, entonces, como has dicho⁵⁹, es difícil hoy día la realidad nuestra porque estamos...a veces conseguimos un tiempo para hacer una actividad u otra, pero esto sería lo ideal, que tuviéramos más tiempo.

Lola: Pero la idea de dejar... por ejemplo: cuando teníamos cinco unidades por nivel era mucho peor. La idea era dejar tres unidades para que el profesor tuviera más tiempo para eso en clase (...).

A fala de André me fez refletir sobre a situação dos professores dos cursos e escolas que optam por seguir um modelo fixo, que precisam “correr” para vencer um determinado conteúdo e aplicam avaliações que às vezes não refletem a sua abordagem de ensinar. Isso pode culminar em estresse e/ou frustração no professor que busca autonomia e mudanças no trabalho. Às vezes, tenho a impressão de que estamos em uma constante maratona para que nosso aluno ganhe uma medalha e, enquanto isso, não vemos o processo da corrida, as flores que estão no caminho, os colegas que caem e precisam que lhes estendamos a mão, o cansaço físico e mental com o qual (não) atingimos a linha de chegada.

Passemos à segunda parte prática do encontro 3: a criação de um jogo sobre perguntas e respostas na plataforma *Kahoot!*⁶⁰, conforme podemos observar na figura 14. Primeiro procurei saber se algum participante já teve acesso a essa plataforma. Apenas um participante disse que sim, em um curso de formação do IC.

Figura 14 – Juegos de inteligencia y competición

Parte 2: juegos de inteligencia y competición



¿Vamos a jugar?

Fonte: *slide* feito a partir da captura de tela do *site* <kahoot.it>

⁵⁹ Neste caso, André se refere à fala de Maria, que disse que se sentia um pouco limitada em sala quando precisava buscar atividades como a que fizemos sobre avatar porque tinha que relacionar sua programação ao conteúdo programático e à dificuldade de acesso à internet na escola.

⁶⁰ O *Kahoot* é uma plataforma baseada no jogo. Através do *site* <<https://create.kahoot.it>> professores e alunos podem criar um jogo de diversas maneiras. Neste encontro usamos apenas a ferramenta *Quiz*.

Expliquei que criei o jogo para esse encontro e que o ideal era criá-lo em função do objetivo previsto para dada aula, mas que também era possível utilizar uma atividade já pronta compartilhada por outros usuários do *site* e inclusive compartilhar a atividade que fizéssemos. Falei também sobre a opção de realizar o jogo pelo *tablet* ou celular, mas, devido à oscilação da rede *Wi-Fi*, decidimos usar apenas o computador nesse dia.

O jogo proposto baseou-se na música *Latinoamérica*, da banda porto-riquenha *Calle 13*. Primeiro conversamos um pouco sobre a banda e o clipe. Depois, ouvimos a música ao mesmo tempo em que víamos o videoclipe. Formaram-se duplas para responder às perguntas do *Kahoot* no computador, ao mesmo tempo que eu as projetava no quadro branco. Os professores se envolveram na atividade como se fossem alunos para experimentar a sensação de participar de um jogo *online* em sala de aula. Discutimos um pouco sobre as respostas e mostrei a eles como se cria um jogo por meio desse *site* e a chance de levar a multimodalidade para a sala de aula. Entretanto, não houve tempo para que eles criassem seus jogos e, por isso, não realizei o décimo tópico do planejamento.

Para finalizar, apresentei outros *sites* em espanhol que poderiam estimular a aprendizagem da língua por meio de jogos e concordamos em, no encontro seguinte, falar sobre a aprendizagem colaborativa. Combinamos de, no encontro seguinte, reagendar os encontros que não ocorreram nas datas previstas. Os participantes responderam ao questionário 3 (Apêndice E), conforme veremos a seguir.

3.1.3.1 Questionário 3

Por meio do questionário 3, procurei saber as experiências prévias dos professores com relação ao uso de jogos *online* em suas aulas, a relevância do letramento em jogos na formação continuada e a possibilidade de trabalhar esse letramento com os estudantes.

Quadro 13 – Questionário 3, pergunta 1

Participante	Pergunta 1: Você já trabalhou com jogos <i>online</i> nas suas aulas? Descreva como foi essa experiência.
Alejandro	Por limitações de acesso à internet, sempre procuro levar atividades prontas para a sala de aula, então dificilmente realizo atividades <i>online</i> , mas gostaria muito de ter condições para realizá-las.
André	Sim. Os alunos se mostram bastante entusiasmados com jogos <i>online</i> .
Fernanda	Não. Nunca usei jogos <i>online</i> , apenas jogos <i>offline</i> , mas que possibilitaram praticar vários conteúdos, assim como ter a participação dos alunos em aprender e praticar o que já estudaram.
Jesús	Ainda não. Geralmente eu baixo os jogos e levo para a sala.
Lola	Sim. Sempre que funciona dá certo e os alunos gostam e aprendem muito.
Tere	Sim. Foram muito boas. Os alunos gostam bastante, interagem, ajudam um ao outro, competem entre si e se divertem durante a aprendizagem do que foi proposto.

Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante às respostas referentes à pergunta 1, três professores relataram não ter usado jogos *online* nas aulas, sendo que um deles (Alejandro) disse que dificilmente realiza atividades *online* devido a limitações de acesso à internet na sala de aula, mas gostaria de ter condições para realizá-las. Como já dito em outro momento, o *wifi* da escola normalmente tem sinal fraco no corredor onde ficam as salas de aula de língua espanhola, mas no laboratório de informática a internet tem funcionado bem, pelo menos durante os primeiros encontros. Isso se deve ao fato de o acesso ser feito por cabo. Tenho percebido que os professores optam por trabalhar com recursos *offline*, baixando com antecedência em suas casas o que precisam para as aulas ou não usando as TD, porque não estão seguros de que a internet vai funcionar bem no momento da sua aula.

A resposta de Alejandro me fez refletir sobre o otimismo em que o curso *Tecnologías digitales en la clase de español* se insere, já que propus atividades *online* na sala de aula presencial, especificamente no laboratório de informática, e precisava que a internet funcionasse bem para desenvolver o planejado para cada encontro. Segundo Leffa (2017), em entrevista à revista Caracol, ao lhe perguntarem sobre o impacto das TD na educação brasileira, responde:

Vivemos em um planeta conectado e o que se aplica a outros países aplica-se também ao contexto brasileiro. Alguns falam em exclusão digital em nosso país, mas eu não vejo assim. Entendo que há uma inclusão acelerada em curso, principalmente devido à grande expansão dos celulares, provavelmente a mais inclusiva de todas as tecnologias. É muito difícil encontrar estudantes do ensino médio e do ensino superior que não estejam dedilhando em seus celulares, trocando mensagens com seus amigos ou acessando as redes sociais. É um fenômeno mundial, praticamente sem distinções de classe social ou barreiras geográficas. (LEFFA, 2017, p. 235)

Concordo em parte com o autor pois, por um lado, temos de fato um número crescente de alunos que usam o telefone celular, mas por outro, não podemos deixar sob responsabilidade total do aluno o acesso à internet na escola para realizar uma atividade pedagógica. Além disso, o celular não substitui o computador em todas as suas funções.

Com relação à segunda pergunta, temos:

Quadro 14 – Questionário 3, pergunta 2

Participante	Como você percebe o letramento em jogos como parte integrante da formação continuada de professores de espanhol? Justifique.
Alejandro	Vejo um grande potencial de aprendizagem no uso de jogos em sala de aula como recurso pedagógico.
André	O letramento em jogos deve ser contínuo na formação de professores de línguas, uma vez que podemos aproveitar muitas atividades que já estão prontas ou adaptá-las às nossas salas de aula.

Fernanda	O uso de jogos e aprender a usá-los de forma eficiente contribuem para uma melhor abordagem dos conteúdos estudados em sala, é uma forma interativa e divertida de promover a participação dos alunos, por isso acredito ser muito importante para nossa formação.
Jesús	O uso de jogos em sala de aula é muito positivo para os estudantes e tem muita coisa que o professor não consegue se atualizar sozinho. É importante que sejam ofertados aos professores cursos de formação para que possamos explorar esses recursos nas aulas.
Lola	Boa oportunidade de ver coisas novas e aprender mais.
Tere	É muito interessante. Os jogos ajudam bastante na aprendizagem. Já fazem parte das nossas vidas e servem como motor motivacional na aprendizagem, trabalham bastante o lúdico e desenvolvem também bastante a criatividade do aluno.

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas de André e de Jesús nos convidam a refletir sobre a formação contínua do professor. Para André, o letramento em jogos deve ser contínuo. Completo que não só esse tipo de letramento, como outros, visto que a aprendizagem é um processo contínuo, inerente ao ser humano. O trecho em que Jesús afirma que “tem muita coisa que o professor não consegue se atualizar sozinho” nos chama a atenção para a importância do professor formador, que promove a atualização do corpo docente e a responsabilidade que possui ao mediar conhecimento em meio a tanta informação e mudança.

Lola relata que o letramento em jogos é uma boa oportunidade para ver coisas novas e aprender mais. É interessante notar que a novidade, geralmente, desperta interesse dos participantes. Talvez porque eles já usam TD em suas aulas e não apresentam receio do novo no que tange às TD na educação. Eles já não veem as TD como novas tecnologias e já estão habituados a usá-las em seu cotidiano.

Com relação à última pergunta do questionário 3, temos:

Quadro 15 – Questionário 3, pergunta 3

Participante	Pergunta 3: Considerando as atividades propostas, o texto apresentado e as contribuições dos participantes, você aplicaria em suas aulas algo inspirado no que foi visto hoje? Justifique.
Alejandro	Certamente. Achei muito interessante o texto e como diversos teóricos do campo da educação recomendam o uso de jogos como recurso pedagógico na aprendizagem. Achei os <i>sites</i> que visitamos muito interessantes também, certamente gostaria de utilizá-los como recurso em minhas aulas.
André	Sim, gostei bastante das atividades de hoje. Farei em breve uma atividade com avatares para trabalhar identidades.
Fernanda	Sim, os jogos e as ferramentas apresentadas são de fácil acesso e uso. Também são eficientes para abordar diversos temas no ensino de ELE.
Jesús	Sim. Acredito que todos os recursos disponíveis devem ser usados de acordo com as características e necessidades dos estudantes. Eu poderia aproveitar muito os jogos que aprendi hoje. E também quero aprender mais para ter mais recursos.
Lola	Sim, com certeza é uma opção a mais para utilizar nas minhas aulas, gostei muito.
Tere	Por motivo pessoal cheguei só no final e vi o último jogo. Gostei bastante e vou sim usá-lo em minhas aulas. Muito obrigada.

Fonte: Dados da pesquisa.

Meu intuito, ao fazer essa pergunta, era receber um retorno não somente com relação ao que apresentei aos professores, mas também ao texto (Anexo D) e às contribuições dos colegas. Além disso, ao fazer a pergunta 3, busquei lembrar-lhes de que o que fazemos nos encontros pode ser adaptado por cada um caso aplique algo inspirado no que foi visto. Entretanto, percebo uma lacuna na minha pesquisa quanto ao “criar”, já que tivemos pouco tempo dedicado ao processo de criação.

Para Fernanda, “os jogos e as ferramentas apresentadas são de fácil acesso e uso”. Esse foi um dos critérios que julguei relevante na hora de selecionar os *sites*. André diz que vai fazer uma atividade com avatares para trabalhar identidades, o que demonstra uma visão de ensino de língua que vai além de transmissão de conteúdos gramaticais e pensa no aluno enquanto alguém que tem algo a dizer e a criar na aula. Jesús diz que os recursos devem ser adaptados às necessidades dos estudantes, o que nos dá pistas de uma possível ressignificação da sala de aula por meio das TD.

Para concluir esta seção, retomemos aos objetivos do terceiro encontro:

- **Trabalhar o letramento em jogos e o letramento pessoal.** Esses letramentos foram introduzidos por meio da criação de um avatar. Entende-se avatar como “uma representação das personalidades do usuário de internet, seja na forma tridimensional em jogos, seja na bidimensional em fóruns” (enwikipedia.org citado por TAKAKI 2012, p.11). É muito comum encontrar avatares no desenvolvimento de um jogo, por isso decidi usá-los para mostrar uma maneira como os jogos podem abordar a construção de uma identidade virtual e como isso pode ser objeto de reflexão em nossa aula de língua. Dessa forma, busquei a problematização do letramento em jogos e do pessoal. Entendo o letramento em jogos como a “habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.31). É claro que o trabalho com esse letramento é muito complexo e não era meu objetivo fazer dos professores grandes jogadores, mas apenas mostrar que existem algumas maneiras simples de introduzi-lo nas aulas de espanhol e fomentar a aprendizagem da língua. O letramento em jogos é um macroletramento que engloba outros, como o letramento pessoal, que por sua vez é a “habilidade de usar ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade *online* desejada” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.44). O letramento pessoal está relacionado à presença que estabelecemos na rede, à nossa imagem representada na internet. Assim, o letramento pessoal que desenvolvemos ao selecionar características para o nosso avatar é somente uma parte do que se pode pensar quanto à amplitude desse letramento.

• **Mostrar um exemplo de como os jogos têm sido objeto de pesquisa acadêmica em educação.** Quando conversei com os professores sobre o 7º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação (UFPE, 2017, cf. acima) e discutimos o texto *Por que os jogos digitais online?* (Anexo D), da Profa. Andréa Lourdes Ribeiro, vimos como a aprendizagem de línguas mediada por jogos tem sido discutida na universidade. Baseado na discussão teórica sobre a importância dos jogos no ensino de línguas, Alejandro escreveu que aplicaria em suas aulas algo do que foi visto no encontro 3 porque achou “muito interessante o texto e como diversos teóricos do campo da educação recomendam o uso de jogos como recurso pedagógico na aprendizagem.” (Questionário 3).

• **Discutir possibilidades de inserção do letramento em jogos nas aulas de espanhol.** A inserção pode ocorrer pela criação de um avatar no <<http://crearunavatar.com>>, pela criação de um game no *Kahoot* ou pelos diversos *sites* que recorrem aos jogos como recurso para a aprendizagem, conforme vimos neste encontro: <www.cruzroja.es/juventude/juegos> (*Cruz Roja*), <mapasinteractivos.didactalia.net> (mapas interativos) <<http://nea.educastur.princast.es/quixote/index2.htm>> (sobre *El Quijote*). Também, pelos *sites* citados pelos participantes: <www.ver-taal.com> e <<https://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/>> ou outros que o leitor já tenha usado para jogar em espanhol. O mais importante ao optar por trabalhar com jogos é verificar se há possibilidades de desenvolver habilidades linguísticas por meio da interação. A esse respeito, Leffa (2012) *apud* Ribeiro (2016) afirma que:

os jogos digitais *online* podem ser importantes instrumentos de mediação na aprendizagem de línguas, porque exigem o conhecimento da linguagem para serem jogados e, ao mesmo tempo, podem propiciar a aprendizagem dessa linguagem. Os jogos digitais *online* são, assim, práticas sociais caracterizadas pelo uso intensivo da língua que envolve a interação entre os participantes. (p.164)

Mediante as respostas de Fernanda e de Tere ao questionário 3, notamos que elas também percebem que o uso de jogos pode estimular a interação, pois “é uma forma interativa e divertida de promover a participação dos alunos” (Fernanda) e “os alunos gostam bastante, interagem, ajudam um ao outro, competem entre si e se divertem durante a aprendizagem do que foi proposto” (Tere). Considerando que na abordagem adotada neste trabalho a habilidade em línguas se constrói na interação com o outro, os jogos podem ser um dos meios para possibilitar a aprendizagem, e isso é perceptível nas respostas dessas participantes.

3.1.4 Quarto encontro: *Recursos en línea para la realización de trabajos colaborativos*

Para o quarto encontro, fiz o seguinte planeamento:

Quadro 16: Planeamento do quarto encontro

Encontro 4: <i>Recursos en línea para la realización de trabajos colaborativos</i>	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar o letramento participativo. - Conhecer quais recursos <i>online</i> os professores utilizam nas aulas para fomentar o trabalho colaborativo. - Apresentar novos recursos. - Verificar as necessidades dos professores para os próximos encontros. 	
Atividades	Descrição
I. Apresentação do tema.	Procurar saber, pelos professores, o que é trabalhar colaborativamente.
II. Pergunta: <i>¿Qué recursos conoces?</i>	Verificar quais recursos os professores conhecem: <i>Wiki</i> do <i>site</i> <www.pbworks.com>, Google Docs, Padlet ou outros.
III. Pergunta: <i>¿Qué recursos en línea ya has utilizado en tus clases para que los alumnos trabajaran de modo colaborativo?</i>	Identificar quais recursos <i>online</i> os professores já usaram com os seus alunos para que eles realizassem um trabalho colaborativo.
IV. Criação de uma <i>Wiki</i> sobre <i>ocio y tiempo libre</i> por meio do <i>PBWORKS</i> .	Nesse momento, os professores entram no <i>site</i> <vanessavillardi.pbworks.com>, criado especialmente para demonstrar a ferramenta <i>Wiki</i> para eles.
V. Reflexão sobre o uso de outro recurso <i>online</i> para a realização de trabalhos colaborativos: Google Drive, em especial o Google Docs e o Google Forms.	Explorar de maneira breve alguns dos recursos do Google para a sala de aula. A ideia não é exaurir o tema, mas apenas apresentar algumas possibilidades de uso do <i>site</i> .
VI. Pergunta: <i>¿Cómo te gustaría que fueran los próximos encuentros?</i> Os professores respondem por meio do endereço eletrônico do Padlet que lhes vou passar.	O Padlet é um <i>site</i> que permite a criação de murais nos quais todas as pessoas que possuem os <i>links</i> para acessá-los podem inserir suas ideias. Meu objetivo, com esta atividade, é utilizar uma ferramenta de trabalho colaborativo ao mesmo tempo que descubro os anseios dos professores para os próximos encontros.
VII. Questionário 4 (Apêndice F).	Por meio desse questionário busco obter <i>feedback</i> do encontro 4 e planejar os encontros seguintes.

Fonte: Elaboração própria.

Nesse encontro demorei um pouco para começar porque não havia internet quando cheguei ao CIL e precisei tentar acessá-la algumas vezes até que funcionou. Além disso, a pessoa responsável pelo laboratório não estava na escola nesse dia. Ela normalmente liga e desliga os computadores e o projetor. Esses são alguns dos obstáculos que dificultam que coloquemos as TD em nosso plano de aula, mas foi e é preciso enfrentá-los. Na minha opinião, é um desafio usarmos as TD que a escola oferece e correr o risco de não conseguir fazer o planejado. Mas, há de chegar o dia em que as TD serão tão comuns na escola pública de modo que não as notaremos.

Começamos o encontro 4 falando sobre aprendizagem colaborativa. Eu havia previsto perguntar aos participantes quais recursos conheciam, mas acabei saltando essa parte

inconscientemente. Também planejava apresentar o *site* PBWorks para trabalharmos em uma página *Wiki*, mas encontrei problemas de usabilidade, por isso não o incluí no encontro.

Perguntei aos participantes se já utilizaram o Google Docs e outras ferramentas do Google, como Google Slides e Google Formulários. Três professores disseram que sim, mas nunca tinham utilizado com os seus alunos. Um deles disse que já tinha usado o Google Docs como estudante para realizar um trabalho em grupo quando estava cursando a graduação, mas nunca como professor. Perguntei, também, se conheciam o Padlet e eles me disseram que não.

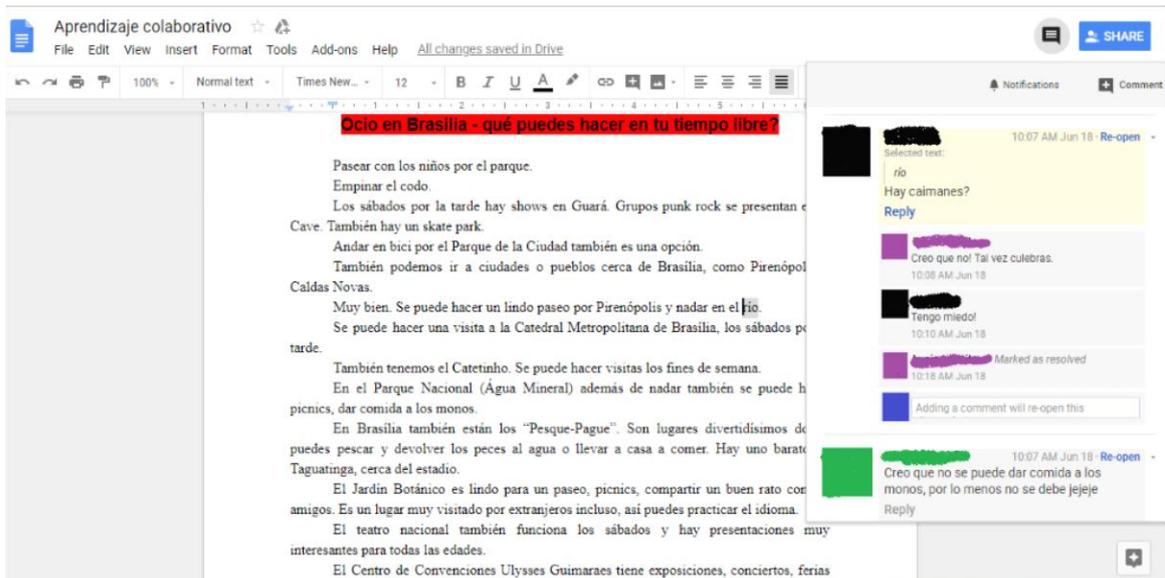
Cada dupla de professores se sentou diante de um computador. Um professor criou um documento no Google Docs e o compartilhou por e-mail com os demais. Escolhemos um título para o documento: *Aprendizaje colaborativo* - e outro para o texto: *Ocio en Brasilia*, de modo que nos aproximássemos de um conteúdo frequente nos livros didáticos (*Ocio y tiempo libre*) que são utilizados na escola⁶¹.

Cada dupla de professores deixou o documento aberto no computador enquanto interagia sobre atividades de lazer que realizam em Brasília e as descrevia no texto compartilhado. Depois, inseriu comentários sobre o que seus colegas haviam escrito e leu os comentários dos colegas sobre o seu texto.

Vale dizer que essa atividade funcionou como um reconhecimento da ferramenta pela maioria do grupo, não como uma atividade de produção escrita que trouxesse a estrutura de um parágrafo com tópico frasal e ideias secundárias. Também é importante observar que a atividade podia ter sido enriquecida com a inserção de hiperlinks.

⁶¹ Refiro-me à coleção de livros que são utilizados na escola: *Nuevo Español en Marcha*, volumes 1, 2 e 3. Ed. SGEL.

Figura 15 – Aprendizagem colaborativa: Google Docs (comentários)



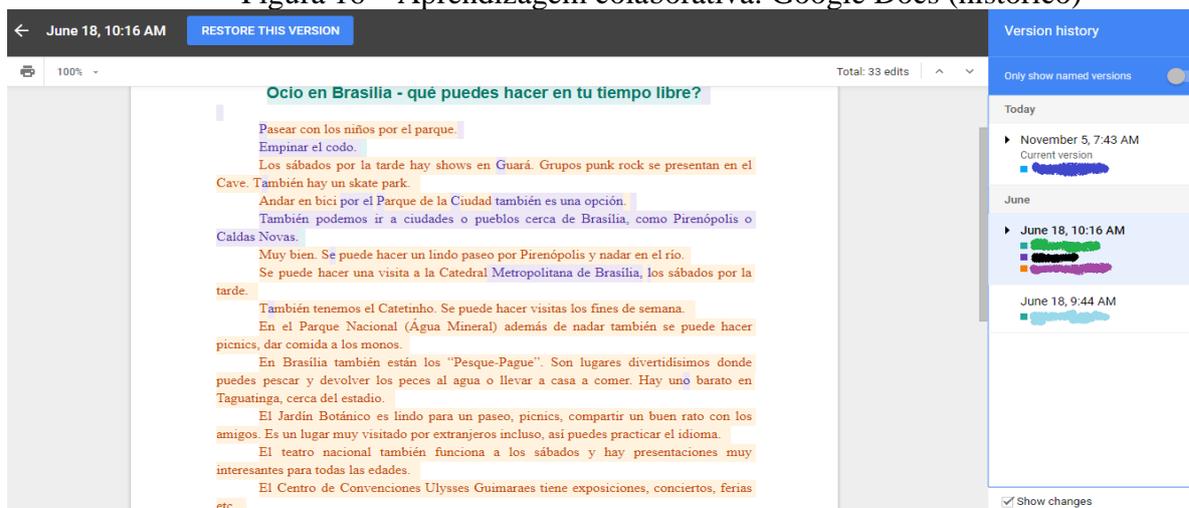
Fonte: Captura de tela de atividade realizada por participantes de pesquisa

Podemos notar nos comentários à direita na figura anterior⁶² que houve interação entre os participantes sobre os sentidos que foram produzidos no texto relacionados ao seu conhecimento de mundo. Eles puderam experimentar ser leitores e autores, ou seja, ao mesmo tempo em que liam o que seus colegas escreviam, produziam comentários acerca do texto. Essa experiência pode levar à reflexão acerca da sua própria escrita e à do outro, fomentando, assim, o pensamento crítico.

Para terminar a atividade com o Google Docs, mostrei aos professores como ver as contribuições de cada participante no histórico, conforme figura 16. Percebi que eles gostaram dessa ferramenta, pois assim poderão avaliar a participação dos estudantes individualmente e a partir daí dar um *feedback* individual, se necessário.

⁶² Na figura, os nomes e as fotos dos participantes foram apagados para manter o seu anonimato. Cada cor representa um participante.

Figura 16 – Aprendizagem colaborativa: Google Docs (histórico)



Fonte: Captura de tela de atividade realizada por participantes de pesquisa

Depois, mostrei aos professores o Google Formulários, e vimos algumas possibilidades de uso, como na criação de uma avaliação de múltipla escolha. Não chegamos a realizar uma atividade com essa ferramenta, apenas apresentei mais uma opção do Google para as aulas.

No final, compartilhei por WhatsApp um *link* de acesso à página do Padlet que criei para que dessem sugestões para os próximos encontros, entretanto alguns não conseguiram acessá-la pelo celular devido ao sinal fraco da internet e seria um pouco mais complicado usá-la no computador, além de não ter o mesmo efeito. Decidimos, então, apenas conhecer a ferramenta nesse momento e deixar as sugestões para o questionário 4.

3.1.4.1 Questionário 4

Por meio do questionário 4 (Apêndice F), procurei saber se os professores construíram novos conhecimentos neste encontro, se o trabalho colaborativo *online* pode fazer parte da realidade da sala de aula onde atuam e quais mudanças as ferramentas colaborativas *online* implicam no papel do professor e no do aluno segundo a visão dos participantes. Além disso, busquei receber um *feedback* do curso para planejar ações futuras. Vejamos as respostas referentes à primeira pergunta:

Quadro 17 – Questionário 4, pergunta 1

Participante	Você descobriu alguma(s) possibilidade(s) de uso de ferramentas <i>online</i> para o trabalho colaborativo no encontro de hoje? Como foi essa descoberta?
Alejandro	Com certeza. A proposta de construção em conjunto de um texto, por exemplo, me atraiu bastante. Cria uma possibilidade de interação e aprendizagem muito interessantes.
André	Já conhecia a ferramenta Google Docs. Nunca tinha pensado em utilizá-la em sala de aula. Vou programar alguma atividade nesse sentido para trabalhar com meus/minhas estudantes.
Fernanda	Sim, o uso do Google Docs é uma ótima ideia para desenvolver atividades compartilhadas e para que os alunos pratiquem a escrita.

Jesús	Eu já conhecia as ferramentas apresentadas hoje, mas ainda não as usei em sala.
Pilar	Google Docs e Padlet.
Tere	Sim. Hoje vimos o uso de Google Docs, Google Formulários que eu nunca havia usado para trabalhar em sala.

Fonte: Dados da pesquisa.

André e Jesús disseram que já utilizaram as ferramentas vistas no encontro 4, mas não em sala de aula. André, inclusive, disse que nunca tinha pensado em utilizá-la em sala de aula e que ia incluí-la no seu planejamento. Alejandro disse que se sentiu atraído pela proposta que desenvolvemos hoje, já que “cria uma possibilidade de **interação** e **aprendizagem** muito importantes” (grifos meus). As palavras grifadas me mostram que a minha ação está no caminho certo, já que de nada adianta usar as TD e seguir uma abordagem extremamente tradicional, na qual o professor dita e o aluno ouve, sem interação entre aluno-aluno e aluno-professor e sem ver o aluno como agente da sua aprendizagem. Nesse sentido, faço eco às palavras de Leffa (2017), que afirma que a tecnologia oferece tudo o que o professor possa desejar para ensinar línguas, o problema é como usar toda essa tecnologia. Kenski (2013, p.95) nos alerta que para haver a mudança que se deseja em educação, o foco precisa se deslocar para “a interação, a comunicação, a aprendizagem, a colaboração entre todos os participantes do ato educativo”. Na fala de Kenski, temos uma solução para o problema apontado por Leffa: Como usar toda essa tecnologia para ensinar línguas? Com a resposta de Alejandro, notamos que a descoberta das ferramentas do encontro 4 podem fomentar a interação e a aprendizagem, e esse é um caminho possível na adoção de novas práticas educativas com o uso de tecnologias.

A pergunta 2 gerou as seguintes respostas:

Quadro 18 – Questionário 4, pergunta 2

Participante	Você usaria algo inspirado no que você viu hoje nas suas aulas?
Alejandro	Certamente. Pretendo preparar uma atividade nesse sentido, penso que são pedagogicamente muito proveitosas.
André	Sim. Hoje trabalhamos atividades para o tempo livre e esse é um tema que trabalhamos com frequência em nossas salas de aula.
Fernanda	Sim, usaria porque é uma possibilidade de dinamizar o conteúdo e fazer os alunos conversarem entre si, a fim de desenvolver um texto, um exercício em colaboração.
Jesús	Sim. Hoje eu entendi melhor como funciona o Google Forms e poderia usá-lo com os meus alunos.
Pilar	Sim, principalmente a parte de “encuestas” ⁶³ .
Tere	Sim. Achei interessante o uso do Docs para criação/resolução de tarefas em grupo. Gostei da interação e também da praticidade e agilidade.

Fonte: Dados da pesquisa.

A pergunta 2 gerou resposta afirmativa de todos os participantes, ou seja, todos usariam algo inspirado no que viram no encontro 4: Google Docs, Google Forms ou Padlet. Jesús, com

⁶³ *Encuestas* significa pesquisas, questionários. Com o Google Forms vimos como se prepara uma “encuesta” em ambiente eletrônico.

relação à pergunta 1, disse que já conhecia as ferramentas do Google e na pergunta 2 afirma que entendeu melhor uma dessas ferramentas no encontro 4. Assim, notamos que houve uma evolução no seu letramento digital para uso dessa ferramenta e, por isso, poderia utilizá-la com seus estudantes.

Tere, assim como Alejandro na pergunta 1, cita a interação como um fator importante gerado a partir das atividades vistas no encontro 4. É interessante notar que esses participantes percebem que algumas ferramentas tecnológicas possibilitam a criação de propostas didáticas interativas.

Além da interação, Tere cita também a praticidade e a agilidade como características de tarefas produzidas pelo Google Docs, por isso podemos deduzir que nem sempre as TD demandam mais tempo de trabalho do professor. Nesse caso, a proposta elaborada com uso de tecnologias pode auxiliar para que seu trabalho seja mais prático e ágil.

Observemos, agora, a terceira pergunta:

Quadro 19 – questionário 4, pergunta 3

Participante	Na sua opinião, o trabalho colaborativo pode contribuir para uma mudança no papel dos alunos e dos professores na aula de espanhol? Como?
Alejandro	Sim. Contribui no sentido de tornar a relação professor-aluno menos vertical e em mostrar para os alunos que todos são capazes de construir ou criar algo e o trabalho em conjunto cria um ambiente em que o erro deixa de ser uma preocupação e passa a ser visto como parte do processo.
André	Sim, o trabalho colaborativo ajuda na construção de sentidos em conjunto.
Fernanda	Sim, pois à medida que os alunos e professores desenvolvem atividades juntos, há um maior envolvimento e ajuda na produção, além de proporcionar aos alunos um momento de se autoavaliarem e perceberem como produzem e como podem contribuir para um bom resultado da atividade.
Jesús	Sim, com certeza. Acho que melhora e estimula a autonomia do estudante.
Pilar	Acredito que o aluno tem que ser o autor e ator para ressignificar o aprendizado, portanto sim! Será mais dinâmico e fará todo o sentido para os estudantes.
Tere	Sim. Nesta perspectiva não tem foco em nenhum participante, mas todos são sujeitos no processo ensino-aprendizagem, além disso com a colaboração de todos o trabalho/estudo fica mais leve.

Fonte: Dados da pesquisa.

Alejandro acredita que o trabalho colabora para um ensino menos vertical, ou seja, diminui o foco no professor, já que “todos são capazes de construir ou criar algo”. Isso tem relação com a resposta de Jesús, que acredita que esse tipo de trabalho melhora e estimula a autonomia do estudante. Tere diz que a colaboração não destaca um participante, mas todos. Dessa forma, percebemos que, ao diminuirmos o foco no ensinar do professor, damos mais oportunidades para que o aluno desenvolva a autonomia. Fernanda expõe que os alunos se autoavaliam, o que vai na direção da autonomia e na mudança do papel do erro nos processos de ensino e aprendizagem que, segundo Alejandro, passam a ser vistos como processo.

A resposta de André se dirige à produção de sentidos gerada em um grupo, quando é realizado um trabalho colaborativo. Pilar acredita que quando o aluno é autor, há ressignificação do aprendizado porque o trabalho passa a fazer sentido para o estudante.

Veamos, em seguida, as respostas correspondentes à pergunta 4:

Quadro 20 – questionário 4, pergunta 4

Participante	Dê a sua opinião sobre o curso até agora. Considere a sua utilidade, os assuntos abordados, o local, a dinâmica dos encontros e outros aspectos sobre os quais deseja opinar.
Alejandro	O curso tem sido muito proveitoso no sentido de vivenciar situações muitas vezes novas de sala de aula. Aplicar tecnologias que muitas vezes são deixadas em segundo plano por vários motivos. Para os próximos encontros gostaria de sugerir trabalhar com ferramentas para criação de infografias para trabalhar com temas gramaticais e/ou de vocabulário.
André	Gosto bastante das atividades propostas práticas para nossas salas de aula. Gostaria de trabalhar letramento crítico atrelado ao uso de tecnologias no ensino e aprendizagem de espanhol como língua adicional.
Fernanda	Gostei muito do curso, pois usou o próprio espaço e tempo da escola onde trabalho, além de apresentar ferramentas e possibilidades de abordar conteúdos de maneira mais dinâmica para as aulas de ELE. Infelizmente, ainda somos limitados em aplicar as TICs pela precariedade da internet, portanto sugiro abordar o uso de dinâmicas <i>offline</i> , pois é o que já tentamos fazer no dia a dia e assim podemos aprimorar.
Jesús	Estamos indo bem, e os temas são bem relevantes. No entanto, acho que seria melhor com dois encontros por semana.
Pilar	Até agora estou aprendendo novas ferramentas e isso é fundamental para nos conectarmos com a linguagem dos jovens. Hoje em dia o mundo virtual é a chave das conexões interpessoais.
Tere	Para mim está sendo bem legal. Temos aprendido o uso de novas ferramentas de um modo prático e bem tranquilo também.

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de não estar escrito, na pergunta 4, que poderiam fazer sugestões para os próximos encontros, avisei oralmente que poderiam fazê-lo nesse espaço. Quase todos os participantes deram sugestões para os próximos encontros, apenas Pilar e Tere não o fizeram.

Observemos que as respostas à pergunta 4 reafirmam, em alguns casos, as respostas relativas à pergunta 8 (seção 3.1.1.4) do questionário diagnóstico: O que você gostaria de ver nos próximos encontros do *Tecnologías digitales en la clase de español*?

Jesús não sugeriu por escrito nenhum tema a ser tratado nos encontros, apenas quanto ao número de encontros: duas vezes por semana. Entretanto, ele me contou oralmente que gostaria de ver algo sobre edição de vídeos, o que retoma o questionário diagnóstico, no qual ele expõe que gosta de trabalhar vídeos e sugere que tratemos de *usos de videos en el aula de ELE* (pergunta 8). Esse assunto, a meu ver, compatibiliza com o que Fernanda sugeriu no questionário diagnóstico: a aplicação de tecnologias disponíveis em sala. A professora não tinha usado o termo “offline”, mas agora entendo que já estava se referindo à “versão baixa tecnologia” nas quais as salas de aula se apresentam.

André sugere, nos dois questionários, que trabalhem com letramento crítico mediado por tecnologias. É interessante perceber como o trabalho com o letramento crítico é relevante

na sociedade atual, na qual a informação e o seu compartilhamento demandam a construção de significados a partir de diferentes visões de mundo e o trabalho com tecnologias pode estimular que o aluno tenha voz e intervenha na sua realidade.

Alejandro recomenda um trabalho com infográficos para temas gramaticais e/ou de vocabulário. Os infográficos são textos multimodais bastante utilizados quando se pretende tornar a informação mais visual. Têm sido foco de pesquisa acadêmica na educação, inclusive no ensino de espanhol no Brasil⁶⁴. Eu gostaria de ter incluído esse tema entre os encontros, mas precisaria que o curso fosse mais longo.

Voltemos, agora, aos objetivos do encontro 4 para que verifiquemos se foram cumpridos:

- **Trabalhar o letramento participativo.** Neste encontro, trabalhamos o letramento participativo a partir de uma atividade prática, e essa prática gerou reflexão por parte dos participantes. O letramento participativo, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), é a “habilidade de contribuir para a inteligência coletiva das redes digitais e de alavancar a inteligência coletiva das redes mantidas a serviço de metas pessoais e/ou coletivas”. Os autores citam Dan Gillmor (2010) para destacar uma questão bastante pertinente nos dias atuais: “Ser letrado também quer dizer criar, contribuir e colaborar. Na era digital, participação é componente do letramento genuíno” (GILMOR *apud* DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.48). No encontro 5, os professores perceberam algumas maneiras de contribuir com a inteligência coletiva dos seus pares mediante a realização de atividade no Google Docs. Ao final, por meio do questionário 4, todos disseram que realizariam uma atividade baseada no que foi visto neste encontro e concordaram que atividades colaborativas geram mudanças na sala de aula, propiciando: uma relação professor-aluno menos vertical (Alejandro); a construção de sentidos em conjunto (André); a autoavaliação (Fernanda); a autonomia (Jesús); a autoria do aluno (Pilar) e o seu envolvimento enquanto sujeito no “processo de ensino-aprendizagem” (Tere). Assim notamos que, para os professores participantes, as TD que incorporamos ao nosso planejamento podem renovar o papel do aluno e do professor. Como as tecnologias digitais estão no centro das habilidades do século XXI (capítulo 1, figura 2), que as utilizemos para formar o cidadão deste século, ou seja, aquele que busca no diálogo a construção de sentidos;

⁶⁴ Como exemplo, podemos ver as pesquisas de Gonzalo Abio, da Universidade Federal de Alagoas em: <https://marcoele.com/infografias-en-los-libros-de-ensenanza-de-espanol-para-brasilenos/> (Acesso em 01/12/18) e <https://drive.google.com/file/d/0B7GcwLn9SpfdX3NPXzNqY1M4b2s/view> (Acesso em 01/12/18). O autor lista diversos trabalhos sobre infográficos na educação no blog: <https://infograficosnaeducacao.blogspot.com/p/blog-page.html> (Acesso em 01/12/18).

que se autoavalia; que é autor e se envolve nos processos de ensinar e aprender, procurando, assim, desenvolver a sua autonomia.

• **Conhecer quais recursos *online* os professores utilizam nas aulas para fomentar o trabalho colaborativo. Apresentar novos recursos.** Como o encontro começou um pouco depois do horário previsto, acabei focando somente nos recursos que eu havia previsto e não debatemos sobre outros recursos. É interessante notar que André, apesar de já conhecer um dos recursos apresentados, pensa em como utilizá-lo de outro modo: “Já conhecia a ferramenta Google Docs. Nunca tinha pensado em utilizá-la em sala de aula. Vou programar alguma atividade nesse sentido para trabalhar com meus/minhas estudantes” (André, questionário 4). Jesús já conhecia um dos recursos, mas aprofundou o seu conhecimento e vê possibilidade de aplicação em sala de aula: “Hoje eu entendi melhor como funciona o Google Forms e poderia usá-lo com os meus alunos” (Jesús, questionário 5).

• **Verificar as necessidades dos professores para os próximos encontros.** Tendo em vista que desenvolvi uma pesquisa-ação, foi fundamental ouvir a voz dos participantes, que são atores na pesquisa, para avaliar ações passadas e planejar futuras ações. Notemos que já havíamos atendido algumas sugestões, como no encontro 3, no qual incluímos um trabalho com vídeo para atender uma demanda do Jesús. Outras, apesar de muito interessantes, não conseguiríamos trazer para o curso porque não teríamos tempo suficiente, como a criação de infográficos (Alejandro). Com relação à sugestão de André, sobre o trabalho com letramento crítico, decidimos que não realizaríamos nada específico nesse sentido, mas a criticidade deveria permear todo o nosso curso. Por fim, compreendemos que era importante planejar atividades *offline*, conforme sugerido por Fernanda (questionário 4, pergunta 4), por isso as inseri no encontro 5.

3.1.5 Quinto encontro: *El uso de memes como recurso didáctico*

Antes do quinto encontro, realizei um planejamento para nortear as minhas ações, conforme quadro 21:

Quadro 21 – Planejamento do quinto encontro

Encontro 5: <i>El uso de memes como recurso didáctico</i>
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Apresentar o letramento remix.- Apresentar uma versão zero e uma baixa tecnologia para adaptar uma atividade de alta tecnologia.

<p>- Promover a discussão e o debate dos professores sobre como integrar os letramentos digitais no planejamento de suas aulas de ELE.</p>	
Atividades	Descrição
<p>I. Apresentação do tema do encontro: memes. O que são? Para que podem servir? Apresentação de alguns <i>sites</i> que podemos utilizar para criá-los.</p>	<p>Vamos conhecer os <i>sites</i> geradores de memes <www.gerarmemes.com.br> (brasileiro), <www.memegenerator.es> (espanhol) e <https://makeameme.org/> (inglês), mas não vamos trabalhar com eles nesta ocasião em decorrência de oferecerem pouca possibilidade de uso de figuras de animais, necessárias para levar a cabo a atividade do item III c.</p>
<p>II. Exposição de um meme produzido a partir da imagem de um gato e reflexão sobre a criação de outros memes partindo da mesma imagem.</p>	<p>Mostrar um meme do LOLcats (http://www.lolcats.com/), como sugerido na atividade 47 do livro <i>Letramentos digitais</i> (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p.280).</p>
<p>III. Os professores-participantes fazem um meme aplicado ao combate a problemas ecológicos, fazendo referência a um assunto tratado no livro didático (Anexo E)⁶⁵. O objetivo é fazer um meme no qual um animal “fale” sobre problemas ambientais e diga sua opinião sobre o futuro do planeta.</p>	<p>Pretende-se, neste momento, unir uma ferramenta tecnológica ao trabalho que os professores já realizam com o livro didático e colocá-los no papel de autores, assim como mostrar como seus alunos podem sê-lo.</p>
<p>a. Versão “zero tecnologia” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016) ou “zero computador”: Cada dupla de professores escreve uma frase para cada imagem impressa que irá receber.</p>	<p>Nessa versão, os professores preparam um meme com material impresso pré-selecionado. Indico que a versão “zero tecnologia”, na verdade, é “zero computador”, já que a folha impressa também é uma tecnologia.</p>
<p>b. Versão baixa tecnologia: os participantes observam algumas imagens no PowerPoint e sugerem uma frase para cada uma delas.</p>	<p>Na versão baixa tecnologia, há apenas um computador e um projetor para uso do professor. Não há internet.</p>
<p>c. Versão alta tecnologia: cada dupla de professores seleciona uma imagem de um animal na internet, cola no Google Slides e insere caixa de texto e texto com base na análise da imagem e na mensagem que, supostamente, o animal gostaria de dizer caso fosse possível.</p>	<p>A escolha em trabalhar com o Google Slides se deve ao fato de ser uma ferramenta <i>online</i> que facilita o trabalho colaborativo.</p>
<p>IV. Após o término da atividade III c, cada dupla compartilha o <i>link</i> com os demais participantes, que irão comentá-lo por meio de caixa de comentário contida no Google Slides.</p>	<p>Nesse momento, voltamos a falar sobre a aprendizagem colaborativa, explorada no encontro 4.</p>
<p>V. Apresentação do quadro dos letramentos digitais e suas definições, conforme apêndice G.</p>	<p>Os professores refletem sobre o quadro e suas definições.</p>
<p>VI. Reflexão e análise dos letramentos que trabalhamos em cada encontro.</p>	<p>Vamos pensar juntos em exemplos sobre cada letramento digital e responder à pergunta: Com quais letramentos trabalhamos em cada um dos encontros?</p>
<p>VII. A partir da pergunta: “Com quais letramentos você gostaria de trabalhar com seus alunos?”, cada professor, para o próximo encontro, planeja uma atividade que envolva TD com potencial para ser utilizada em sua aula, cuja temática seja trazida pelo livro didático.</p>	<p>A razão de o tema ser trazido pelo livro didático se deve ao fato de os professores verem na prática o uso das TD como uma possibilidade de ampliação de seu trabalho em sala de aula e à falta de tempo para tratar questões que envolvam TD fora dos conteúdos que o professor precisa mediar.</p>
<p>VIII. Questionário 5 (Apêndice H).</p>	<p>Questionário de avaliação do encontro.</p>

Fonte: Elaboração própria.

⁶⁵ O assunto é tratado no livro didático *Nuevo Español en Marcha 3*, adotado na escola. Não é meu objetivo analisar o livro e refletir se é uma boa escolha para a escola, mas pensar em atividades viáveis, que vão além das possibilidades trazidas por ele.

No dia 27 de agosto de 2018 cheguei à escola para mais um encontro. Organizei o laboratório, liguei o projetor, separei o material que usaríamos nesse dia e reuni os professores. Fui apresentada a uma professora nova, Mai, que se incorporou à instituição poucos dias antes no lugar de Fernanda, que havia tomado posse como professora efetiva em outra escola. Estiveram presentes os participantes Alejandro, André, Lola, Mai, Jesús e Tere, além de mim.

Iniciamos o encontro conversando sobre os assuntos que trataríamos nesse dia. Perguntei aos professores se já haviam trabalhado com memes em suas aulas, e todos os professores que estavam presentes naquele momento disseram que não. Mai disse que já havia criado memes para brincar com seus amigos, mas não para fins didáticos. Lola disse que já havia muitos memes na rede, por isso nunca os tinha criado. Jesús relatou que recebe muitos memes quando o seu time perde.

Mostrei aos professores três *sites* geradores de meme: um em português (<www.gerarmemes.com.br>), um em espanhol (<www.memegenerator.es>) e outro em inglês (<makeameme.org>). Disse que seriam opções para preparar um meme facilmente, pois bastava selecionar uma figura que o *site* oferece e escrever um texto coerente com ela. Entretanto, nesse dia não usaríamos nenhum desses *sites* para preparar o nosso meme.

Discutimos sobre o uso dos memes: sua utilidade, a importância da interpretação e seleção da imagem, como transformá-los em recurso pedagógico e como as pessoas reenviam um meme sem refletir criticamente sobre os sentidos que ele pode produzir. Lembramos também as notícias falsas, intituladas *Fake News*, que circulam na rede sem que o leitor cheque se as informações são verdadeiras e, às vezes, sem passar por seu senso crítico.

Retomamos as respostas que eles escreveram no questionário 4 e no questionário diagnóstico, com relação aos seus anseios para os nossos encontros. Eu disse que os memes podiam ser uma boa ferramenta para trabalhar a criticidade dos alunos e que, a meu ver, a abordagem crítica poderia estar presente em todas as temáticas que fossem abordadas em sala de aula. Entretanto, é muito comum o trabalho com letramento crítico a partir de algumas temáticas específicas que abordam as relações de poder, como: feminismo e questões voltadas para a inclusão social. André acrescentou: “neoliberalismo, globalização...”. Exemplifiquei a pesquisa nessa área por meio da dissertação de Santos (2016)⁶⁶, que fez uma crítica ao livro de inglês *American English File*, adotado no CIL. Nesse momento, os professores traçaram um

⁶⁶ Santos, G. N. (2016). E a história não acabou...: a representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa. Dissertação de mestrado. UnB. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/20058>>. Acesso em 06/11/2018.

paralelo com o livro de espanhol adotado na escola, que também apresenta a realidade distante do contexto da educação pública no Distrito Federal. André disse que o livro de espanhol será trocado por outro e os professores já estão escolhendo um que esteja mais próximo do contexto brasileiro e aborde, assim, mais vozes da América Latina. Jesús disse que o livro que utilizam, atualmente, não mostra a variedade dos países hispano-falantes com relação ao uso da gramática, por exemplo, e prioriza, assim, a Espanha.

Como o curso acontece entre colegas de trabalho no horário de coordenação, surgem assuntos, às vezes, que estão fora do meu planejamento, mas que também são relevantes para os participantes. Logo, o exemplo que dei sobre o livro didático de inglês nos motivou a discutir sobre problemas referentes ao livro didático de espanhol⁶⁷. É claro que não tivemos uma longa discussão sobre o assunto porque esse não era o objetivo do encontro, mas relato que a pesquisa no ambiente de trabalho pode gerar discussões pertinentes sobre as quais o/a pesquisador/a não havia pensado. Por isso, conhecer a realidade dos participantes é importante para podermos trabalhar com as reais necessidades deles. Além disso, o tempo-espço coordenação pedagógica é um momento de formação e também de partilha, troca e discussão.

Em seguida, mostrei em um dos livros que os professores utilizam o tema⁶⁸ dos memes que produziríamos: meio ambiente. Lola disse que já havia preparado provas orais que abordaram temas relativos ao meio ambiente. Acrescentou que, para fomentar o debate⁶⁹ entre os alunos na prova oral, selecionou vídeos, imagens e textos.

As atividades do encontro 5 foram inspiradas em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 280). Eu disse aos participantes que alguns/algumas deles/delas⁷⁰ haviam pedido que pensássemos em atividades possíveis de serem utilizadas na sala de aula, por isso iríamos participar de atividades nas versões: “zero” tecnologia, baixa tecnologia e alta tecnologia, conforme as atividades abordadas por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Vejamos, a seguir, como são essas versões:

- Alta tecnologia: normalmente, com dispositivos para o professor e para os alunos.
- Baixa tecnologia: com um computador para o professor e um projetor.
- Zero tecnologia: sem computadores ou outros dispositivos.

⁶⁷ Atualmente, cada Centro Interescolar de Línguas tem autonomia para escolher o seu material didático.

⁶⁸ Conforme anexo E.

⁶⁹ As provas orais no nível intermediário são em formato de debate. A turma se divide grupos para debater acerca de um determinado tema trazido previamente pelo livro didático e explorado na prova oral por meio de imagens e vídeos.

⁷⁰ Refiro-me, nesse caso, às respostas de Fernanda no questionário diagnóstico e no questionário 4 e à de Tere no questionário diagnóstico.

A versão intitulada “zero tecnologia” lança mão de tecnologias como o quadro, a caneta e folhas de papel. Assim, podemos entender “zero tecnologia” como “zero dispositivo eletrônico”.

Começamos com a versão “zero tecnologia”. Cada dupla recebeu uma imagem impressa previamente selecionada e escreveu uma “fala” para o personagem que aparece. Podemos ver na figura 17 uma atividade realizada por um dos participantes:

Figura 17 – Meme 1 (versão “zero” tecnologia ou zero computador)



¡Respeten mi edad!

Fonte: atividade realizada por participantes de pesquisa

Enquanto os colegas escreviam um texto para a imagem no papel, Alejandro ficou um tempo mexendo no celular. Eu pensei que ele estivesse distraído, até que ele me mostrou que estava fazendo um meme nessa mesma linha usando o aplicativo Meme Generator.

Figura 18 – Meme 2



Fonte: atividade realizada por um participante de pesquisa.

Da mesma forma, alguns de nossos alunos também usam o celular na sala de aula. Quando o seu uso não é orientado pelo professor, pode parecer que o aluno está fazendo algo

fora do que foi pensado para a aula, mas há chance de ele estar fazendo algo para auxiliar no seu aprendizado ou a própria tarefa, mas em meio digital. Assim, o nosso aluno pode, por exemplo, estar fazendo uma pergunta para o Google ou outro *site* de buscas, sem antes fazê-la ao professor, o que considero um caminho natural que muitas pessoas têm realizado devido à comodidade, facilidade e velocidade que esses *sites* encontram respostas.

Em seguida apresentei uma versão baixa tecnologia. Projetei algumas imagens de animais e pedi que criassem frases relacionadas a elas, como a figura abaixo:

Figura 19 – Imagem para a criação de um meme na versão baixa tecnologia



Fonte: *Slide* elaborado pela autora para o curso *Tecnologías Digitales en la Clase de Español*

A partir da figura 19, tivemos a seguinte interação:

Interação 3

Lola: _ ¡Me robaron el oxígeno!

[*risos]

André: _ *Suelen decir que las imágenes dicen mucho más que las palabras, ¿no? Cada vez más los jóvenes, nuestros estudiantes, leen más imágenes.*

Lola: _ *Leen más imágenes que textos.*

André: _ *Y ahora por el Instagram, por ejemplo, que ya supera al Facebook, les gusta mucho más el Instagram porque la lectura es mucho más imagética que textual, que textos escritos.*

Eu: *El tiempo también, ¿no? Como: ¿Voy a leer un texto largo o voy a “leer” una imagen? Porque se recibe tanta información...*

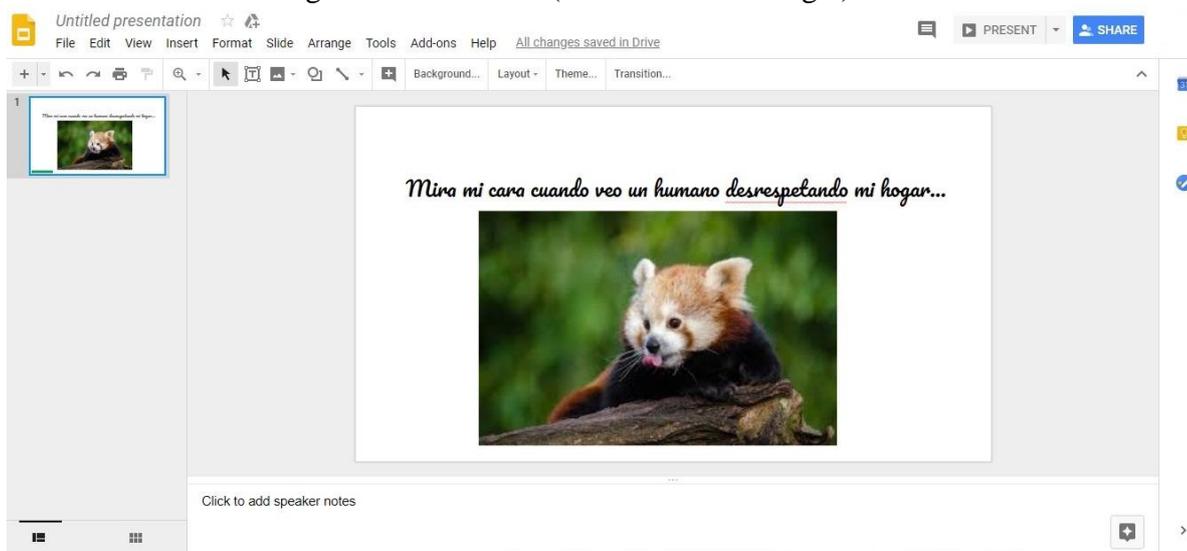
Pensamos em como escrever uma frase para essa imagem, conversamos um pouco sobre leitura de imagens e, para esclarecer melhor esse assunto, André nos disse: “*Suelen decir que las imágenes dicen mucho más que las palabras, ¿no? Cada vez más los jóvenes, nuestros estudiantes, leen más imágenes*”. Devido à importância que se dá à leitura de imagem, hoje em dia, compreendê-la como parte dos recursos utilizados em nossas aulas é fundamental.

Na versão alta tecnologia, cada dupla usou um computador para selecionar uma imagem e escrever um texto correspondente. A seleção foi feita por meio de pesquisa avançada no Google. Os professores escolheram uma imagem que pudesse ser utilizada e modificada, não precisando de licença de uso. Depois da seleção, cada professor colou a imagem no Google

Slides e inseriu um texto pertinente com a imagem. Discutimos um pouco sobre essa ferramenta. Perguntei se alguém já a havia utilizado. Todos disseram que não. Retomei a ferramenta Google Docs, que havíamos visto no encontro 4, e comparamos as duas ferramentas. Disse também que as ferramentas Google permitem o armazenamento na nuvem e o compartilhamento de documentos.

Podemos observar na figura 20 um exemplo de uma atividade realizada por uma dupla de participantes usando o Google Slides.

Figura 20 – Meme 3 (versão alta tecnologia)



Fonte: Captura de tela de atividade realizada por participantes de pesquisa

Como vimos na fundamentação teórica deste trabalho, segundo Leffa (2017), os laboratórios de informática deveriam ser abolidos, visto que o ideal seria a utilização de internet móvel. Entretanto, a realidade do CIL ainda não permite que usemos a internet em todo o lugar, visto que o sinal de *wifi* normalmente é fraco, além de nem todos os alunos possuírem um aparelho celular moderno para o uso de todas as ferramentas que faríamos com o computador. Por isso, penso que levar os alunos ao laboratório de informática continua sendo uma solução possível para o uso de TD nas aulas.

No dia em que ocorreu o encontro 5 a internet estava muito lenta, por isso uma dupla de participantes não conseguiu compartilhar a atividade. Sinto que esse problema possa tê-los desmotivado a planejar atividades no laboratório de informática.

Após o término dessa atividade, cada participante recebeu uma folha (Apêndice G) com o quadro dos letramentos digitais e a definição de cada um desses letramentos, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Discutimos sobre os letramentos apresentados, refletimos sobre alguns exemplos e analisamos os letramentos apresentados ao longo do curso.

Entreguei aos professores o questionário 5 (Apêndice H). Pedi a eles que, motivados pela pergunta: “Com quais letramentos você gostaria de trabalhar com seus alunos?” (questionário 5, pergunta 1), criassem uma atividade usando tecnologias digitais e a compartilhassem com os demais no encontro seguinte. Para ilustrar, mostrei uma figura que remete a todas as ferramentas que utilizamos ao longo do curso.

Figura 21 – Algumas ferramentas para a criação de uma atividade usando tecnologias digitais

Ahora te toca. Crea una actividad para tu clase usando las tecnologías digitales.



Fonte: *Slide* elaborado pela autora

3.1.5.1 Questionário 5

Por meio do questionário 5 (Apêndice H), procurei saber quais letramentos os participantes tinham interesse em desenvolver com os seus alunos, em duas situações: a ideal e a real. Ademais, busquei a reflexão dos participantes quanto às possibilidades de uso de memes em suas aulas após terem tido contato com esse recurso no encontro 5.

Vejam as respostas referentes à pergunta 1:

Quando 22 – Questionário 5, pergunta 1

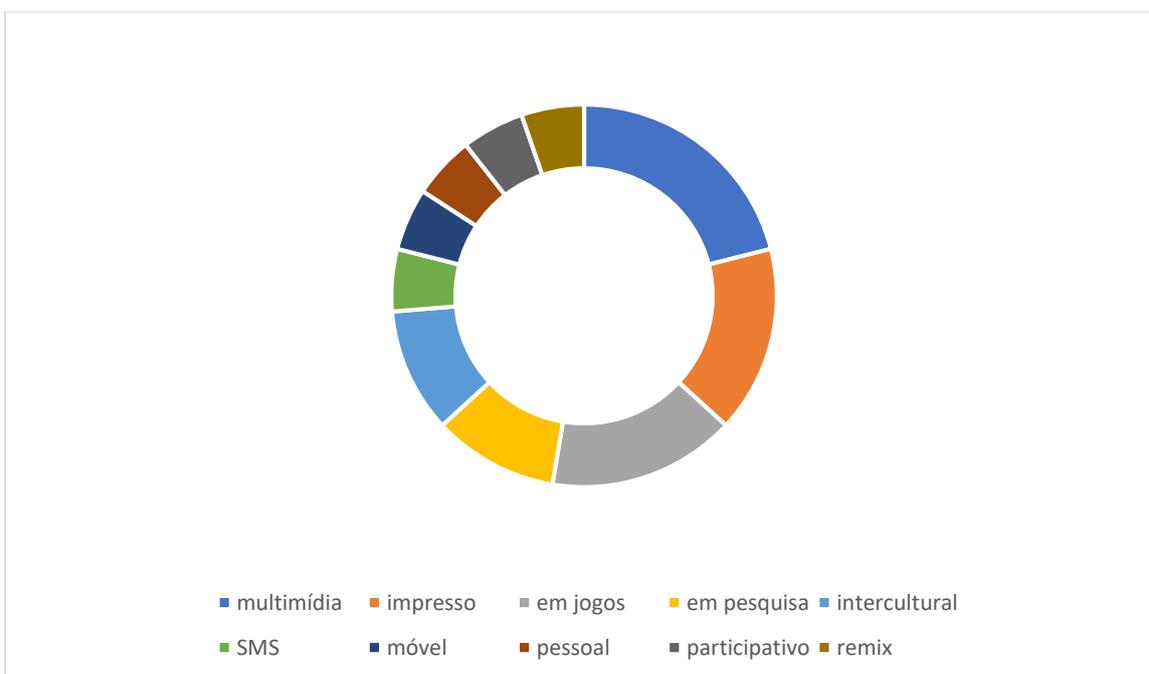
Participante	A partir do quadro dos letramentos digitais apresentado no encontro 5, com quais letramentos você gostaria de trabalhar com seus alunos?
Alejandro	Gostaria de trabalhar com os letramentos impresso, de pesquisa e intercultural, pois acredito que desenvolvem um amplo leque de conhecimentos e habilidades.
André	Letramento crítico, multimídia, em jogos, pessoal, participativo, intercultural e remix.
Jesús	Letramento em SMS e letramento impresso.
Lola	Com o impresso, o multimídia, em jogos e em pesquisa.

Mai	Letramento multimídia, embora não haja estrutura (banda larga) suficiente. Precisamos ter sempre vários outros planos. Contudo, letramento multimídia e letramento crítico são os que mais me interessam para a língua espanhola.
Tere	Gostaria de trabalhar com o letramento multimídia, em jogos e com o letramento móvel.

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando as respostas dos participantes, percebemos que 4 deles gostariam de trabalhar com letramento multimídia; 3 com impresso e em jogos; 2 com letramento em pesquisa e letramento intercultural; 1 com letramento em SMS, móvel, pessoal, participativo e remix. 2 participantes deram como resposta o letramento crítico, mas como eu estava referindo-me apenas à taxonomia dos letramentos digitais de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), presentes no quadro (Apêndice G), optei por não o considerar nesta análise. Para melhor visualização da escolha dos participantes sobre sua predileção por qual letramento digital gostaria de desenvolver com seus alunos, vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Com qual letramento digital eu gostaria de trabalhar com os meus alunos?



Fonte: Elaboração própria.

Observemos que os professores demonstraram maior interesse pelo letramento multimídia, o que se refletirá no encontro 6, quando eles apresentam uma atividade baseada nesse tipo de letramento. Vejamos as respostas referentes à pergunta 2:

Quadro 23 – Questionário 5, pergunta 2

Participante	Na sua opinião, com quais letramentos é possível trabalhar, dadas as condições que a instituição de ensino oferece?
Alejandro	Existe uma limitação no que tange à estrutura e recursos disponíveis, logo acredito que toda a parte voltada a tecnologia fica um pouco prejudicada. Porém, é possível criar alternativas.

André	Letramento crítico, multimídia, em jogos, pessoal, participativo, intercultural, remix, SMS, impresso, hipertexto.
Jesús	Creio que é possível trabalhar com todos eles. A minha dificuldade se dá mais pela inexperiência mesmo. Eu preciso me aprofundar mais no conhecimento de novas tecnologias e dominá-las para poder trabalhar efetivamente com os alunos.
Lola	Com todos os mencionados na pergunta 1, mas ainda assim é preciso ter muita paciência e sempre pensar num plano B.
Mai	Letramento crítico, vídeo (desde que baixemos antes), jogos <i>online</i> etc.
Tere	Acredito que o letramento impresso, em SMS, em hipertexto, em multimídia, em jogos e o letramento móvel.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao procurar saber sobre as condições que a escola oferece para que trabalhemos os diversos letramentos, obtive respostas bem diferentes, umas mais otimistas com relação à instituição, como a de Jesús: “Creio que é possível trabalhar com todos eles” e a de André, que listou dez letramentos possíveis de serem trabalhados na instituição e a de Tere, que elencou seis letramentos. Outras já não foram tão otimistas e recordaram que é preciso “criar alternativas”, como a de Alejandro: “toda a parte voltada a tecnologia fica um pouco prejudicada”, a da Lola “(...) ainda assim é preciso ter muita paciência e sempre pensar num plano B” e a de Mai que disse que era possível usar vídeo “desde que baixemos antes”.

É interessante notar que na resposta de Jesús, a dificuldade em trabalhar os letramentos digitais está associada à sua falta de experiência com as novas tecnologias, já que, segundo ele, precisa se “aprofundar mais no conhecimento de novas tecnologias e dominá-las para poder trabalhar efetivamente com os alunos”. Vejamos as respostas referentes à pergunta 3:

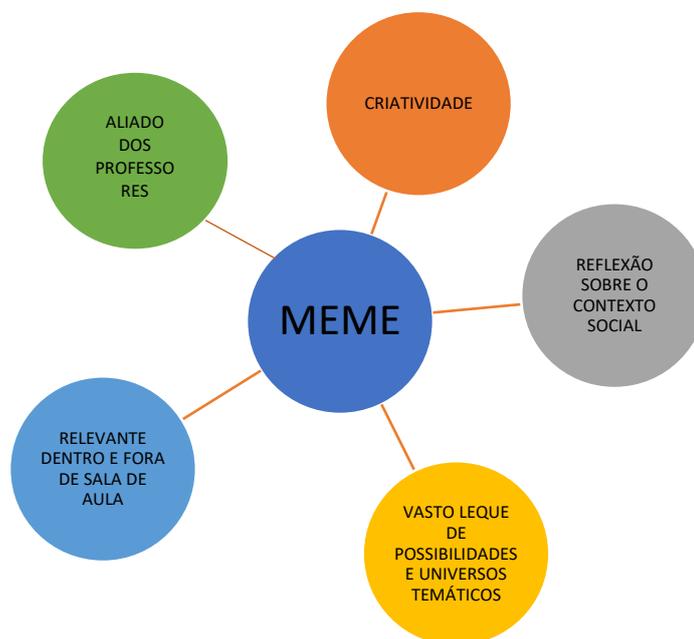
Quadro 24 – Questionário 5, pergunta 3

Participante	Como você percebe o uso de memes como recurso didático na aula de espanhol? Por quê?
Alejandro	Acho interessantíssimo. Pois é possível abordar um vasto leque de possibilidades e universos temáticos através de uma linguagem simples e atual, ao mesmo tempo divertida.
André	O uso e, principalmente, a criação de memes permitem que estudantes reflitam sobre o contexto social em que vivemos.
Jesús	Na verdade, nunca havia pensado em memes como recurso didático. Agora, no entanto, vejo que pode ser um recurso para estimular a comunicação e despertar a criatividade.
Lola	Acho que dá pra usar com intenção de deixar o ambiente mais descontraído. Isso ajuda a quebrar o gelo e deixar o aluno mais interessado e quem sabe até desenvolve um pouco mais sua criatividade.
Mai	Visto que estamos na era digital, os memes, recurso que tem sido bastante usado para expressão/comunicação, acredito ser relevante na utilização em sala de aula. Não só em sala de aula, pode-se utilizar na comunicação via WhatsApp e afins.
Tere	Eu confesso que ainda não tinha me atentado para o uso deste recurso em sala. Mas sei que a cultura digital é, sem dúvida, uma grande aliada dos professores. E, o uso dos memes é mais uma forma de atrair a atenção do aluno e trabalhar vários objetivos de maneira mais divertida. Sei que é um novo gênero textual, mas tenho pouco conhecimento sobre ele.

Fonte: Dados da pesquisa.

Represento, por meio da figura 22, as respostas à pergunta: “Como você percebe o uso de memes como recurso didático na aula de espanhol?”

Figura 22 – O uso de memes como recurso didático, segundo os participantes de pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Hoje em dia não é suficiente dominar as tecnologias. É preciso refletir sobre o seu uso como mediadoras no ensino e aprendizagem. Na formação de professores, a criticidade e a problematização são fatores que precisam estar presentes. Questionar, por exemplo, por que os memes podem ser aliados dos professores ou por que são relevantes? A problematização do pensamento é o caminho para professores que pretendem aperfeiçoar a sua prática. E a leitura crítica deste trabalho, por parte dos participantes da pesquisa e de outros professores, pode ser uma maneira de ver nas tecnologias um facilitador para o empoderamento do professor. Resgatando Mayrink (2018), a perspectiva crítico-reflexiva do uso das tecnologias pode gerar uma “transformação das práticas docentes e de aprendizagem”, desde que deixem de ser usadas como reprodutoras de técnicas de ensino tradicionais e passem a ser transformadoras do contexto social e educacional no qual se inserem.

Para concluir esta seção, retomemos os objetivos deste encontro:

- **Apresentar o letramento remix.** O letramento remix é um macroletramento, ou seja, envolve outros letramentos. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) o definem como a “habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais” (p.55). Neste encontro, por exemplo, percebemos a presença do letramento impresso quando os participantes usaram sua habilidade de escrita para produzir uma frase para a imagem

impressa, gerando, assim um meme; do letramento em informação, no momento em que pensaram em uma palavra ou expressão chave para buscar e selecionar uma imagem entre várias outras disponíveis na rede; do letramento multimídia, quando interpretaram uma imagem e, posteriormente, criaram um meme; o participativo, quando usaram a ferramenta Google Slides para compartilhar a sua criação, e o letramento remix quando criaram novos sentidos à imagem existente.

- **Apresentar uma versão “zero” e uma baixa tecnologia para adaptar uma atividade de alta tecnologia.** Apesar de todas as atividades terem o mesmo objetivo, notemos que diferentes tipos de letramento foram demandados na versão “zero” e na “alta”. Na versão “zero”, por exemplo, percebemos o letramento impresso, e na versão “alta”, o letramento informacional, por exemplo. Comparando as atividades desenvolvidas neste encontro, notamos que diferentes letramentos são exigidos quando lançamos mão das diversas tecnologias. E essa é uma reflexão que precisamos levar em conta quando pensamos nos objetivos que desejamos alcançar nas aulas.

- **Promover a discussão e o debate dos professores sobre como integrar os letramentos digitais no planejamento de suas aulas de ELE.** Mediante o *Quadro dos letramentos digitais* (Apêndice G), foi possível discutir algumas inserções dos letramentos digitais na aula do professor de língua, além de associar o que vimos nos encontros aos letramentos demandados em cada um deles. Além disso, no questionário 5, perguntei com quais letramentos os participantes acreditavam ser possíveis de trabalharmos na escola, e esse já era um momento de pensar em possibilidades para o ambiente no qual estão inseridos e refletir se era possível expandi-las. Retomo a resposta de Jesús: “Creio que é possível trabalhar com todos eles. A minha dificuldade se dá mais pela inexperiência mesmo. Eu preciso me aprofundar mais no conhecimento de novas tecnologias e dominá-las para poder trabalhar efetivamente com os alunos”. É importante situarmos nossas próprias habilidades tecnológicas e nosso contexto de trabalho para, a partir daí, planejarmos a inserção dos letramentos digitais ao plano de aula. E a formação contínua é um percurso que pode levar da prática situada à prática transformada.

3.1.6 Sexto encontro: *Compartiendo experiencias*

Reunimo-nos pela sexta vez no dia 03 de setembro de 2018. Para esse dia, estava previsto que cada participante compartilhasse uma atividade que lançasse mão do uso de tecnologias, considerando o quadro dos letramentos digitais discutido no encontro 5 (Apêndice G).

Todos participaram voluntariamente, sem que eu interferisse na ordem da fala de cada um. A apresentação foi dialógica e os participantes interagiram entre si sem que houvesse uma apresentação expositiva e formal.

O primeiro a compartilhar a sua atividade foi o André. Antes de começar a falar de sua atividade, ele fez o seguinte relato⁷¹:

Interação 4

André: Então, você pediu que nós pensássemos em uma atividade que envolvesse o uso de tecnologias em sala de aula. Então, como nós temos uma dificuldade aqui na escola com relação à internet, a gente tava até comentando, né, Lola?, antes de vir pra cá hoje, que são propostas muito boas, né, que você traz pra a gente, Vanessa, mas a gente ainda esbarra no problema de uma banda larga.

Lola: Tem que ter sempre um plano B.

Mai: Uhum...

André: Então tem que ter sempre um plano B. Até nos computadores aqui mesmo no nosso laboratório, no último encontro a gente teve dificuldade de entrar no Google... Google Forms.

Eu: Slides.

Mai: No último foi o Slides.

André: Google Slides, é. Até mesmo a coisa mais simples, que é a plataforma Google, a gente tem dificuldade de acessar, né? Então, é... mas assim, a proposta é muito legal e eu acho que a gente tende a caminhar nesse sentido, de uso de novas tecnologias na sala de aula, esse letramento como você falou é... digital, né? Está cada vez mais presente e a gente não tem como fugir disso. Então, assim, por conta disso, eu acho que muitos professores aqui da escola, eu acho que a gente acaba preparando coisas em casa pra poder trazer.

Lola: Com imagens, com vídeos, sempre baixados em casa.

André: Eu sempre baixo em casa pra trazer pra cá.

Mediante a interação 4, percebemos que, embora os professores queiram explorar os letramentos digitais com os seus alunos, ainda esbarram frequentemente em problemas de conexão à internet. Isso se reflete no planejamento das aulas, no qual se prioriza a versão baixa ou “zero” tecnologia. Ainda assim, os professores buscam meios de manter seus alunos

⁷¹ Unicamente nesse encontro, os participantes optaram por falar em português.

conectados com o que está acontecendo no mundo e envolvê-lo em uma aprendizagem significativa na língua estrangeira.

Como o objetivo do encontro 6 era a troca de experiências entre os participantes da pesquisa, descrevo, a seguir, algumas das atividades compartilhadas por André, Lola e Mai:

- André: o participante disse que sua preocupação ultimamente tem se voltado muito para o letramento crítico. A criticidade emerge do nosso contexto social, e o nosso contexto hoje nos traz muitas questões acerca da crise e da imigração. Ele disse que temas como esse podem ser abordados em todos os níveis, do primeiro ao último, o que muda é a forma de abordá-los. Assim, André preparou uma atividade sobre a imigração venezuelana a partir de três vídeos⁷². Após discuti-los, os alunos fariam um cartaz em uma folha de papel, contendo um desenho, um texto escrito ou ambos. O objetivo do cartaz era chamar as pessoas para o acolhimento desses imigrantes. Para se inspirar na hora de produzi-lo, os estudantes poderiam fazer pesquisas no celular em sala de aula.

Outro tema que André trouxe foi um trabalho recente que realizou com os estudantes para tratar a questão do assassinato da vereadora Marielle Franco. Após debates sobre o tema, seus alunos produziram cartazes e os expuseram no Hall da escola.

- Lola: paralelamente à fala de André, Lola disse que também costuma abordar temas que estão sendo tratados no Brasil e no mundo, como a imigração, e que nos níveis mais baixos trabalha em um nível mais informativo e nos mais altos realiza debates.

A participante disse que, quando vai introduzir um tema, gosta de trabalhar não apenas o que está no livro, mas de extrapolar o que ele traz. Uma das atividades que Lola compartilhou nesse dia foi sobre carreiras e profissões, apoiada em um tema trazido pelo livro didático. Disse que, antes de abrir o livro, os alunos discutem sobre qual profissão pretendem seguir e põe dois vídeos: um sobre um bonequeiro que sonhava em viajar pelo mundo e outro sobre uma família que trabalhava muito para ter uma vida luxuosa, mas não tinha tempo suficiente para usufruir de tudo o que possuía. A partir desses vídeos, os alunos discutem sobre trabalho, dinheiro, mídia, qualidade de vida e felicidade.

A outra atividade compartilhada por Lola foi baseada no conto *Obstáculos*, de Jorge Bucay. O conto do escritor e psicoterapeuta argentino mostra uma pessoa que quer chegar a um lugar, mas passa por muitos obstáculos que não existiam de fato, mas estavam na mente do

⁷² *La crisis de Venezuela en 8 minutos*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=72s1ZkHjzEA>> (acesso em 22/11/18); *Se agudiza la crisis migratoria venezolana*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fRzcY7G-gUg>> (acesso em 22/11/18) e *Manu Chau (Clandestino)*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rSEUH4KRfN8>> (acesso em 22/11/2018).

personagem. A professora relatou que põe o áudio do conto⁷³, o discute com os alunos e depois expõe um anúncio de televisão que trata da mesma temática⁷⁴. Ela disse que em seguida pede que os alunos comparem o conto com o anúncio e pergunta sobre os desafios que eles têm como estudantes, estimulando, assim, a reflexão e a discussão.

- Mai disse que separa algumas cenas de séries que fazem sucesso, como *La Casa de Papel* e *Merli*⁷⁵, e as edita para trabalhar um determinado assunto. Como exemplo, ela disse que já usou um fragmento de *La Casa de Papel* para explorar o uso do tratamento formal e do informal quando um personagem pergunta ao outro: “¿Cuándo vamos a tratarnos por tú?”. Segundo ela, no contexto os alunos percebem que a diferença do tratamento em língua espanhola é diferente do Brasil. Mai disse também que com esse tipo de atividade ensinamos de maneira mais concreta.

Após o relato dos participantes, perguntei ao grupo se era possível “tecnologizar” mais a aula, considerando os letramentos digitais. Esse questionamento motivou a interação 5:

Interação 5

Lola: Eu acho que falta um pouco eu disponibilizar meios pros alunos usarem mais as tecnologias. Pelo menos uma vez por semestre eu trago todos os meus alunos pro laboratório, e aí já tem vários sites que eu boto eles pra fazer atividade, tem atividades prontas. Já tentei fazer até pelo WhatsApp algumas tarefas, algumas coisas, mas não funciona muito bem porque nem todos os alunos têm WhatsApp, têm crédito no celular pra mandar o que a gente pede a tempo, então, assim, é complicado. Depende de muita coisa, não só do que a gente pode, não é? Depende também do aluno, da situação financeira do aluno, das condições da escola.

Eu: Desses recursos que a gente viu, vocês acham que é possível de fato usar alguns desses recursos ou não?

Lola: O *kahoot* é bem legal trazer eles pra usar aqui no laboratório, acho que eles vão gostar.

Eu: Por que, assim, dá pra trabalhar a parte crítica também usando as tecnologias além do papel e do vídeo.

Lola: Eu gosto de preparar, colocar eles pra buscar coisa pra fazer, eu já fiz até com o Específico I⁷⁶ pesquisa e preparação até de PowerPoint mesmo aqui no laboratório. Então eles tinham que começar aqui, terminar em casa (...)

[...]

Jesús: Eu tava refletindo justamente a respeito disso, que meu grande problema, no meu caso, falta de experiência com alguns desses letramentos, né, eu acho que... dá pra a gente adaptar qualquer tipo de atividade, qualquer tipo de letramento, né, dependendo do objetivo que a gente quer alcançar com nossos alunos, como a Lola falou, dependendo do planejamento. O grande problema da nossa escola: falta de internet em sala de aula, mas eu confesso que isso nunca me atrapalhou.

Lola: Também não.

⁷³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UFsIIzJzvz4>> (acesso em 22/11/2018).

⁷⁴ O anúncio do qual trata a professora chama-se *Miedos*, da empresa Saga Falabella. Encontra-se no link: <https://www.youtube.com/watch?v=7uSHSE6Z_xk> (acesso em 21/09/2018).

⁷⁵ Ambas as séries estão disponíveis no NetFlix.

⁷⁶ Nível destinado a alunos que ingressam a partir do Ensino Médio.

Jesús: Quando eu quero trazer uma atividade, quero trabalhar um filme, alguma coisa, eu simplesmente gravo em casa antes com toda a tecnologia que eu disponho eu consigo colocar numa mídia que é compatível aqui. Já trabalhei filmes, já trabalhei documentários, né, mas assim, tem muito mais coisas pra se trabalhar, mas, assim, tenho que conhecer novos... novas tecnologias.

Lola: Eu acho que eu tenho que fazer curso mesmo, até pra eu usar o Google mais, explorar mais.

Eu: Tem um curso da EAPE sobre isso e tem um na internet mesmo.

Lola: Eu fiz um curso do Linux, mas já faz tempo, eu já esqueci muita coisa. Mas me ajudou muito o Linux.

[...]

Alejandro: Eu confesso, assim, esse ano tive muito pouco tempo em casa pra pensar nas aulas, então eu tô muito ainda preso ao livro, mas quando eu tenho um pouquinho mais de tempo eu tento pensar melhor na atividade, trazer uma atividade com vídeo. Esse semestre eu não trouxe eles pro laboratório não, mas eu quero trazer eles pra cá porque eu acho, assim, é um mundo de coisas que dá pra explorar e em sala sem internet fica impossível e eu quero organizar uma vinda ao laboratório com todas as minhas turmas.

Mai: Só uma coisa que veio à minha cabeça. Por exemplo: a gente tá em sala de aula, programou a aula, mas veio uma coisa na nossa cabeça que faz todo o sentido e aí não dá pra buscar porque, por exemplo, na minha sala a internet não pega. Então você quer buscar uma coisa e de repente... mas não tem internet, sabe? (...) quando eu era aluna aqui eu acho que a minha professora usava a internet dela mesma. Ela usava um dicionário *online*, ela pesquisava a palavra na hora, e aí o dicionário que ela usava era o *Linguee*, que é o que uso hoje, sabe? Tinha um monte de definições, ou então por exemplo no contexto. Trechos de livros, de reportagens e aí eu achava bem interessante.

Alguns pontos merecem destaque na interação 5 e no encontro 6:

- **A atuação em ambiente digitalmente limitado** – Segundo Lola, a falta de meios para os alunos usarem mais as tecnologias pode dificultar que os alunos desenvolvam certas atividades, como as que precisariam do uso de um telefone celular, por exemplo. Em outro momento, a mesma participante concorda com a fala de Jesús (“O grande problema da nossa escola: falta de internet em sala de aula, mas eu confesso que isso nunca me atrapalhou”), ou seja, a sala de aula digitalmente limitada não impede que esses professores continuem realizando práticas que já eram comuns antes do advento da Web 2.0.

Resgatando Silva (2014), percebemos que para que a sala de aula seja interativa, não precisa necessariamente de meios eletrônicos, já que o mais importante é que a aula promova a comunicação interativa entre os atores envolvidos. É interessante destacar que a fala de Jesús em “dá pra a gente adaptar qualquer tipo de atividade, qualquer tipo de letramento, né, dependendo do objetivo que a gente quer alcançar com nossos alunos” vai justamente ao encontro da ideia defendida por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016): “a ausência de tecnologia não inviabiliza os objetivos de aprendizagem” (p.313).

Outra fala que me pareceu bastante pertinente para esta análise é a de Lola, quando diz que começou a desenvolver com os alunos uma atividade no laboratório de informática e eles a continuariam em casa (“Então eles tinham que começar aqui, terminar em casa”). Desse modo, compreendemos que há maneiras de trabalhar diferentes tipos de letramento digital com os alunos mesmo em uma escola que não possui todos os recursos tecnológicos que gostaríamos. A esse respeito, destaco Dudeney, Hockly e Pegrum (2016): “os estudantes podem perfeitamente ter acesso à internet fora da classe e muitos deles gastarão no futuro um monte de tempo *online* em suas vidas pessoal e profissional” (p.313). Assim, deixar de colaborar com o desenvolvimento dos letramentos digitais dos alunos é privá-los de desenvolver habilidades para a sua formação enquanto cidadãos do século 21. Acrescento que “ensinar a língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.19). Pelo que temos percebido ao longo desta pesquisa, nenhum participante trabalha somente o letramento impresso, mas cabe destacar que diversificar o letramento trabalhado pode também ser tarefa do professor.

• **A conexão com o mundo mesmo sem conexão à internet** – As atividades trazidas por André, Lola e Mai demonstram que, mesmo sem conexão à internet em sala de aula, os professores podem buscar meios de conectar o aluno a práticas relacionadas ao contexto social no qual se insere.

• **O conhecimento abre portas para novas práticas** – Os professores reconhecem que as tecnologias podem ajudá-los a trilhar novos caminhos na sua prática docente: “a proposta é muito legal e eu acho que a gente tende a caminhar nesse sentido, de uso de novas tecnologias na sala de aula”(André)/“é um mundo de coisas que dá pra explorar” (Alejandro)/ “tem muito mais coisas pra se trabalhar, mas, assim, tenho que conhecer novos... novas tecnologias” (Jesús). Barton e Lee (2015) apontam que “letramento e ser letrado podem ser vistos como dêiticos, ou seja, eles apontam para uma situação atual. No entanto, rapidamente se tornam ultrapassados” (p. 20), o que nos leva a compreender que as atividades sociais influenciadas por novas práticas tecnológicas necessitam de novos letramentos, neste caso, de letramentos digitais. Desse modo, a formação contínua que visa ao conhecimento acerca desses letramentos abre portas para novas práticas de sala de aula.

3.2 Entrevista semiestruturada em grupo

A entrevista ocorreu no dia 05 de setembro de 2018, posteriormente ao último encontro (encontro 6) do curso *Tecnologías digitales en la clase de español* e durou 34 minutos. Acordamos de nos encontrar nessa data somente para esse fim, por isso a entrevista foi marcada fora do horário dos encontros do curso.

Estavam presentes seis professores: Alejandro, André, Mai, Lola, Jesús e Tere. Durante a entrevista, projetei os slides da figura 23 na ordem indicada:

Figura 23 – entrevista em grupo



Fonte: Elaboração própria.

A entrevista, cuja transcrição encontra-se no apêndice I, tinha por finalidade a avaliação do curso. Era importante que cada participante falasse por vez a fim de facilitar a sua identificação durante a transcrição e a análise dos dados.

As respostas à primeira pergunta da entrevista (“Segundo um/a participante desta pesquisa, as tecnologias muitas vezes são deixadas de lado nas nossas aulas por vários motivos. Você concorda? Quais seriam esses motivos?”) já englobaram as da segunda (“Quais seriam as alternativas para não deixar as tecnologias de lado?”), por isso suprimi o *slide* 3 durante a entrevista. Minha intenção nesse primeiro momento era verificar se versões baixa ou “zero” tecnologia seriam uma alternativa aplicável na escola pesquisada, já que os participantes relatam, frequentemente, dificuldades para explorar os letramentos digitais sem internet.

A pergunta “Você considera que os nossos encontros possam ter fomentado a reflexão sobre novas práticas possíveis para a aula de espanhol? Comente” se refere à importância ou não do exercício coletivo de reflexão dentro do ambiente de trabalho, nas coordenações pedagógicas. Desde o início do planejamento do curso, parti da premissa de que a troca de ideias e o compartilhamento de experiências didáticas permitiriam o alcance de um número maior de possibilidades para a nossa sala de aula do que o isolamento. E, através dessa pergunta, pude descobrir o que pensavam os professores com relação a isso.

Quando formulei a última pergunta: “Como você percebia o uso de tecnologias digitais na aula de espanhol antes de iniciar este curso e como o percebe agora, ao seu final?”, visei descobrir o que ficou do curso para os participantes, ou seja, o que iriam levar para a vida deles. Acredito que essa pergunta remete ao que muitos de nós, professores, queremos saber ao término de uma disciplina, de um curso, de um ano letivo. Dito de outra forma: Quais conhecimentos construímos junto aos nossos alunos? O professor pode impulsionar transformações no seu aluno e, ao mesmo tempo em que busca mudanças no outro, ele se renova e se transforma.

Veremos na próxima seção a análise da entrevista em conjunto com os demais dados, quando busco responder às minhas perguntas de pesquisa.

3.3 Retomando as perguntas de pesquisa

As percepções do uso de tecnologias digitais descritas a seguir se referem exclusivamente ao grupo pesquisado, ou seja, não são generalizáveis. Considerando que esta pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativista, não possui conclusões universais. Sendo

assim, o que aconteceu com este grupo de professores diz respeito somente a ele e não se aplica a toda a escola, tampouco a outros professores de outras escolas.

Da mesma forma, o curso de formação contínua *Tecnologías digitales en la clase de español* foi desenvolvido especificamente para/com o grupo pesquisado em virtude de suas características. Isto é, se o curso fosse desenvolvido para/com outro grupo, mesmo que fosse da mesma escola, não aconteceria da mesma forma tampouco geraria os mesmos resultados.

Minha tarefa enquanto professora pesquisadora era estudar a situação específica do grupo pesquisado, bem como “construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.42). À medida que eu buscava conhecer, apresentar, desenvolver e/ou aprimorar os letramentos digitais de um grupo de professores do meu local de trabalho, aperfeiçoava-me profissionalmente na mediação de conhecimentos com eles, o que resultou em uma “teoria prática”, isto é, “conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.48).

Com base no exposto acima, busco responder às perguntas de pesquisa que nortearam esta pesquisa.

3.3.1 Como um grupo de professores de espanhol percebe o uso de tecnologias digitais em sala de aula?

a) Gostaria de usar mais TD se houvesse internet de qualidade na sala de aula.

O grupo de professores pesquisados é composto por nove professores: Alejandro, André, Bela, Fernanda, Lola, Mai, Jesús, Pilar e Tere. Cada um tem diferentes percepções quanto ao uso de tecnologias digitais em sala de aula e quase todos declaram que a falta de conexão à internet é um empecilho para a sua prática docente: “infelizmente a banda larga da escola não colabora” (Pilar, questionário diagnóstico, perfil) / “Por limitações de acesso à internet, sempre procuro levar atividades prontas para a sala de aula, então dificilmente realizo atividades *online*, mas gostaria muito de ter condições para realizá-las.” (Alejandro, questionário 3) / “(...) embora não haja estrutura (banda larga) suficiente. Precisamos ter sempre vários outros planos.” (Mai, questionário 5) / “(...) são propostas muito boas, né, que você traz pra a gente, Vanessa, mas a gente ainda esbarra no problema de uma banda larga.” (André, interação 4) / “Tem que ter sempre um plano B.” (Lola, interação 4) / “de acordo com a

realidade do CIL, o que a gente já colocou aqui a questão da internet é um problema bem... um fator bem limitante, a gente ter acesso à internet.” (Alejandro, entrevista em grupo)

b) Gostaria de usar mais TD, mas não tem tempo para planejar atividades.

Alejandro utiliza diversas TD no seu trabalho, como *sites* diversos e infográficos, mas, segundo ele, ultimamente não tem tido muito tempo para preparar atividades além das que o livro didático traz, conforme apontou na interação 5: “Eu confesso, assim, esse ano tive muito pouco tempo em casa pra pensar nas aulas, então eu tô muito ainda preso ao livro (...)”. A respeito do tempo docente, vejamos o que diz Kenski (2013):

(...) o tempo dedicado pelos professores ao exercício de sua profissão, em sua nova versão, com o emprego frequente dos meios virtuais de interação e comunicação, é um dos aspectos mais evidentes da dificuldade de incorporação de múltiplas funções em um único docente. O trabalho é enorme para o planejamento, a produção e o oferecimento das atividades educacionais mediadas. O tempo é escasso. Sem compartilhamento, atuação em equipe e colaboração, torna-se impossível o desenvolvimento de ações de qualidade. (KENSKI, 2013, p. 10)

Apoiada nesse trecho e em toda a obra *Tecnologias e tempo docente* (KENSKI, 2013), acredito que a atuação em equipe e a colaboração possam reduzir o tempo que o professor se dedica à criação de atividades mediadas por computador, já que dentro de um grupo se multiplicam as possibilidades de recursos didáticos dos quais o professor dispõe. Além disso, algumas ferramentas podem propiciar mais agilidade ao trabalho do professor, conforme apontado por Tere ao dar a sua opinião sobre o Google Docs no questionário 4 (“Gostei da interação e também da praticidade e agilidade”).

Uma opção para a criação e o compartilhamento, a atuação em equipe e a colaboração é o uso de Recursos Educacionais Abertos (REA)⁷⁷ ou de armazenamento em nuvem.

c) Gostaria de usar mais TD, mas não há tempo suficiente para isso nas aulas.

Para André, o tempo dedicado a seguir o *syllabus* da escola é um fator que dificulta a incorporação das TD em suas aulas: “*yo me veo como en una cárcel, actualmente, con el libro didáctico que tenemos, con el contenido que tenemos que cumplir, con las pruebas que son fijas, ¿no?, que no puedo huir de esas evaluaciones, entonces, como has dicho, es difícil hoy*”

⁷⁷ “REA são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, fixados em qualquer suporte ou mídia, que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros”. Fonte: <<http://www.rea.net.br/site/faq/#a2>>. (Acesso em 25/11/2018).

día la realidad nuestra porque estamos...a veces conseguimos un tiempo para hacer una actividad u otra, pero esto sería lo ideal, que tuviéramos más tiempo.” (André, interação 2).

Já para Jesús, o tempo em sala de aula é um fator que ele precisa gerenciar melhor para conseguir incluir as TD no planejamento de suas aulas: “Muitas vezes quando eu planejo alguma atividade diferente assim com o uso de tecnologia, seja vídeo ou mesmo as coisas mais simples, como PowerPoint, enquetes, coisas do tipo, às vezes demanda um pouco mais de tempo do que eu tinha pensado. Quando vi, assim... afeta o meu *syllabus*. Então, assim, das vezes que eu trouxe algumas tecnologias diferentes, muitas vezes deu certo, mas outras vezes eu me perdi com relação ao tempo. Então, coisas da minha formação que eu tenho que me atualizar pra conseguir administrar o tempo de sala de aula com atividades de tecnologias diferentes.” (Jesús, entrevista em grupo)

d) Gostaria de usar mais as TD, mas acredita que para isso é preciso dominá-las.

“Eu preciso me aprofundar mais no conhecimento de novas tecnologias e dominá-las para poder trabalhar efetivamente com os alunos.” (Jesús, questionário 5) / “Quando a gente pensa que está começando a dominar uma coisinha, já surgem três, quatro lá na frente, então, assim, eu sinto essa necessidade dessa reciclagem.” (Tere, entrevista).

É comum acreditarmos que é preciso dominar as TD, quando, muitas das vezes, elas são quase intuitivas. Para que o nosso trabalho com as TD seja menos uma preocupação em acompanhá-las e mais no sentido do como utilizá-las, é importante que usemos o que já sabemos para dar um salto maior, que seja mais de atuação do que de pré-ocupação. Sobretudo porque trabalhar com tecnologias na atualidade é trabalhar com efemeridades. O que pode ser chamado de novo ou moderno hoje, pode não o ser em pouco tempo. Por isso, a pesquisa em TD é constante.

e) Utilizar as TD em sala de aula é uma tendência atual.

As falas de André: “*Estamos muy conectados y es muy difícil hoy día estar una hora y media en clase y no utilizar el teléfono móvil, ¿no?*” (interação 1) / “(...) a proposta é muito legal e eu acho que a gente tende a caminhar nesse sentido, de uso de novas tecnologias na sala de aula” (interação 4) apontam que usar TD é um caminho natural na sociedade contemporânea e a sala de aula faz parte desse movimento para o uso de tecnologias em seu cotidiano.

Resgatando Barton e Lee (2015), citados no início deste trabalho: “é difícil encontrar uma área da vida que não tenha mudado. Pouco a pouco, as pessoas veem como absolutamente

normal a transformação digital das atividades contemporâneas” (p.12). Assim, compreendemos ao longo do curso que a escola está inserida no cenário atual e procura fazer parte das mudanças tecnológicas contemporâneas, mas ainda precisa aperfeiçoar as condições técnicas e pedagógicas para que haja um trabalho com os letramentos digitais na sua plenitude.

f) Utilizar as TD em sala de aula é ensinar de maneira contextualizada e multimodal.

Pilar, no questionário diagnóstico, diz que considera importante usar TD na aula porque desse modo os professores se aproximam mais da realidade dos alunos; despertam a sua atenção; é mais prático, rápido e eficaz mostrar imagens em vez de explicar ou traduzir o vocabulário e deixa a aula mais concreta e contextualizada (perfil da participante). Tere afirma que as TD tornam a aprendizagem mais concreta e real (perfil da participante). Mai contextualiza a língua por meio de séries atuais, como observamos no encontro 6. André afirma que “*También producimos sentido con las imágenes, con los emoticonos.*” (interação 1). Todos os participantes utilizam vídeos e/ou imagens para contextualizar o que estão ensinando.

3.3.2 Como desenvolver um curso sobre letramentos digitais voltado para esses professores?

Como a pesquisa ocorreu no meu ambiente de trabalho, eu já conhecia bem o contexto. Então, acredito que esse fator tenha facilitado o planejamento do curso. Ao mesmo tempo, como era por meio do curso que eu obteria os dados para esta pesquisa, precisei preparar a documentação exigida pela SEEDF e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O curso *Tecnologías digitales en la clase de español* foi concebido dentro dos princípios da pesquisa-ação, segundo a qual os participantes estavam envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011). Assim, todos os encontros do curso foram envolvidos pelo diálogo e por decisões tomadas pelos participantes envolvidos, como a definição de alguns pontos abordados e a redefinição das datas. Por meio desta pesquisa, eu buscava “interpretar os dados para compreender a situação estudada” (ARANDA, 2011), no caso, a situação estudada foi a concepção de um curso sobre TD e seus possíveis usos na aula de língua espanhola por parte dos professores-participantes. Através da ação (cada um dos encontros), os atores envolvidos intervinham na pesquisa, formando, assim, um ciclo que se repetia a cada encontro. Não havia a possibilidade de eu deixar o planejamento de todos os encontros prontos com muita antecedência, visto que eu precisava perceber como havia sido a primeira ação (encontro 1) para planejar a segunda (encontro 2), como havia sido a segunda ação para planejar a terceira e

assim sucessivamente. Desse modo, foi preciso “recalcular a rota” constantemente, pois cada ação gerava novas reflexões, e estas, por sua vez, produziam novas ações, perfazendo o ciclo da pesquisa-ação.

Cada um dos encontros foi planejado de maneira minuciosa, conforme pudemos ler nos “planejamentos dos encontros” inseridos ao longo deste trabalho. A cada ação planejada eu refletia quais eram os meus objetivos, por que eu tinha optado por determinada atividade e fazia um comentário a esse respeito. Também planejei um questionário para ser aplicado ao final de cada um dos cinco primeiros encontros, sempre buscando um *feedback* do que havia ocorrido e projetar ações futuras. Vale dizer que, antes que cada encontro ocorresse, minha orientadora validava os planejamentos e questionários que seriam aplicados.

Eu já sabia que os professores-participantes usavam o *laptop* com frequência no trabalho porque eu costumava vê-los levando-o para a sala de aula, mas eu não sabia quais usos faziam dele. Enquanto professora pesquisadora, procurei estar aberta para aprender com os meus colegas de trabalho e conhecer melhor suas experiências e necessidades com relação ao uso das TD.

Os temas previstos para os encontros foram: *Los dispositivos móviles en la clase de español; creación de mapas mentales; juegos en línea en la clase de español; recursos en línea para la realización de trabajos colaborativos e el uso de memes como recurso didáctico*. Sua seleção foi feita a partir de perspectivas atuais do ensino e aprendizagem, visando ao envolvimento com os letramentos digitais apontados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), a interação e a participação para que o nosso aluno alcance o aprendizado da língua espanhola. Muitas vezes os professores-participantes precisaram “pôr a mão na massa” para entender o funcionamento de uma determinada ferramenta e refletir se fariam algo similar em suas aulas. Eles também tiveram acesso ao embasamento teórico que orientou algumas de minhas ações no curso mediante a discussão dos textos: *Estou ensinando nativos digitais?* (Anexo B), *La red en el aula* (Anexo C), *Por que jogos digitais online?* (Anexo D) e *Letramentos digitais: quadro e definições* (Apêndice G).

Algumas das atividades propostas no curso foram inspiradas em atividades contidas no livro *Letramentos Digitais* (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), conforme indicado no planejamento dos encontros. São elas: a discussão sobre possibilidades de dispositivos móveis na aula, a criação de um avatar e a criação de um meme nas versões “zero”, baixa e alta tecnologia.

Espera-se que as atividades desenvolvidas ao longo do curso sirvam como um “manual 2.0”, ou seja, que sejam adaptadas por cada professor que queira incorporar novos letramentos à sua prática pedagógica visando ao seu empoderamento e ao de seus estudantes, conforme ideias defendidas por Mayrink (2018) expostas na figura 1 desta dissertação.

3.3.3 Que papel um curso de formação contínua pode ter na ressignificação das práticas de sala de aula?

a) Reflexão sobre a abertura de novas possibilidades de construção do conhecimento mediadas pelas tecnologias.

Os dados me mostraram que alguns usos das TD adquiriram novos significados durante o curso. É o caso, por exemplo, das ferramentas do Google. Apesar de alguns participantes já as conhecerem, não as usaram em suas salas de aula. A esse respeito, vejamos novamente o que disseram André e Jesús: “Já conhecia a ferramenta Google Docs. Nunca tinha pensado em utilizá-la em sala de aula. Vou programar alguma atividade nesse sentido para trabalhar com meus/minhas estudantes.” (André, questionário 4) / “Hoje eu entendi melhor como funciona o Google Forms e poderia usá-lo com os meus alunos.” (Jesús, questionário 4).

Em outros momentos, como no encontro 2 e no 3, os participantes afirmaram que realizariam atividades inspiradas nas que haviam visto no curso, como a criação de um mapa mental, de um avatar e de jogos.

Considero também uma nova possibilidade de construção do conhecimento o fato de o curso ter despertado nos professores a vontade de levar seus alunos ao laboratório de informática, local onde realizamos todos os encontros do *Tecnologías digitales en la clase de español* e a entrevista em grupo. Isso é perceptível pela fala de André na entrevista em grupo, mediante a qual disse que o curso o fez “repensar novamente em visitar este espaço” ou pela fala do Alejandro na mesma entrevista: “Eu insisto em trazer vídeos e... agora, claro, também olhando pro meu lado, poderia usufruir mais do laboratório de informática, tenho trazido pouco os alunos, quero trazer mais, vou tentar trazer mais este semestre, pelo menos uma visita por turma”.

Acredito que ir com os alunos ao laboratório de informática não significa uma simples mudança do local de ensino e aprendizagem. Considerando que muitas vezes o laboratório de informática é o único local da escola onde professores e alunos têm acesso a internet, levar os alunos para lá pode significar a oferta de mais oportunidades para desenvolverem os quatro

focos dos letramentos digitais propostos por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016): a linguagem, a informação, as conexões e o remix.

Além disso, a abordagem utilizada no curso tratou a língua de uma perspectiva dos letramentos, na qual a língua é prática social, diferente da abordagem gramatical e da comunicativa com as quais a maioria dos professores está acostumado a lidar.

Outro ponto importante foi a reflexão acerca do papel do aluno e do professor quando trabalhamos com os letramentos digitais. Após fazerem uma atividade de escrita usando uma ferramenta colaborativa *online* (encontro 4), por exemplo, os professores relataram que esse tipo de trabalho estimula uma “relação professor-aluno menos vertical” (Alejandro), que “o aluno tem que ser o autor e ator para ressignificar o aprendizado” (Pilar) e “todos são sujeitos no processo de ensino-aprendizagem” (Tere). É interessante notar que os professores participantes chegaram a essas conclusões porque experimentaram realizar uma atividade como se fossem estudantes e, assim, puderam ver com olhos de aluno como funciona uma aula na qual o professor exerce papel de mediador, ou seja, “um facilitador, um incentivador ou um motivador da aprendizagem” (MASETTO, 2013, p. 151).

b) Conscientização sobre a necessidade de estar sempre se atualizando.

Os professores apontaram na entrevista em grupo a necessidade de uma formação contínua. Isso ficou evidente na fala de Lola: “(...) eu preciso me atualizar, eu preciso fazer cursos, e esse curso só me fez ver isso”, de Tere: “eu também sinto isso, (...) de quanto preciso de reciclagem”, de Jesús “tá passando da hora de eu me atualizar também” e de Mai: “eu percebo é... a necessidade do professor estar sempre se reciclando em relação às tecnologias digitais, porque existem várias delas, né?”

c) Aprendizado com experiências dos outros.

Durante a entrevista em grupo, algumas falas apontaram que a troca de experiências entre colegas de trabalho pode gerar aprendizado tanto em pessoas que trabalham na SEEDF há pouco tempo, como Mai, quanto nas que têm 12 ou 13 anos de experiência na instituição: “Acho que todo encontro, assim, são trocas, né? Então, estimula (a reflexão sobre novas práticas possíveis para a aula de espanhol) porque fomenta essa reflexão, estimula a criação de novas... é... maneiras... é... ideias dentro de sala de aula.” (Mai), “Eu acho que essa troca ela é muito rica e eu nunca tinha passado por isso.” (Mai), “É verdade, a gente sempre fica antenado vendo

o que que o outro tá fazendo de diferente [*risos] é muito bom. A gente quase não senta!” (Lola), “esse momento dentro do espanhol assim é difícil de acontecer, e ele é muito rico” (Tere).

Decidi fazer o curso especificamente para professores de espanhol para que o grupo se fortalecesse com experiências na língua que leciona, seja dialogando, realizando atividades ou conhecendo recursos em espanhol. Também buscamos recursos em inglês, por exemplo, mas sabemos que não conseguir ler bem na língua utilizada por um determinado *site* pode servir de barreira para utilizá-lo. Esse é mais um motivo para nos unirmos e percebermos que esses recursos também são para nós. É claro que aprendemos com experiências de professores de outras línguas e inclusive de outras áreas, mas, retomando a fala de Tere, “esse momento dentro do espanhol assim é difícil de acontecer, e ele é muito rico”. E acrescento: necessário. Seja para sairmos um pouco da hegemonia linguística, para praticarmos a nossa língua de trabalho, para aprendermos com as experiências dos colegas e inclusive para justificar a importância da continuidade do ensino do espanhol no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Esta pesquisa trouxe muitas contribuições para a minha formação. Aprendi muito com os meus colegas de trabalho e participantes de pesquisa. Aprendi a ser mediadora, a ouvir suas demandas, a trabalhar no ritmo do grupo e não no ritmo de quem quer transmitir conteúdos e “correr contra o tempo”. Percebi que o tempo docente é o momento de refletir sobre as nossas escolhas, planejar, ouvir, respeitar, interagir, questionar(-nos), avaliar(-nos) e replanejar. Descobri o real significado da frase de Perrenoud citada na introdução deste trabalho: “formar alguém é uma das mais seguras maneiras de se formar”.

Além disso, pude perceber ao longo desta pesquisa e do curso proposto que não é preciso ser *expert* em tecnologias para adquirir novos conhecimentos e usar as TD a nosso favor. Assim, ao longo deste ano aprendi a fazer um cartaz eletrônico para divulgação do curso, mapas mentais, memes, avatares, gráficos de diferentes formatos (gráfico 1 e 2), infográficos (figuras 1 e 2), a baixar *templates* para *slides* (entrevista) etc. Também estudei sobre os diversos temas que foram tratados no curso em uma espécie de formação geral para os letramentos digitais.

É importante dizer que o acompanhamento constante da minha orientadora me envolveu em um trabalho reflexivo ímpar sobre o meu processo de escrita, as minhas ações e o meu modo de ver a minha prática com olhos de professora pesquisadora. Agora volto para a sala de aula mais fortalecida, pronta para questionar as minhas práticas e transformá-las, consciente de que a mudança é um processo contínuo.

Começando a autorreflexão pelos encontros que o leitor acabou de acompanhar, percebo que eu poderia ter deixado mais tempo para que os professores criassem atividades que utilizariam em suas aulas, envolvendo o *Kahoot* ou as ferramentas Google, por exemplo. Também poderíamos ter discutido mais os letramentos digitais para que se sentissem mais preparados ao propô-los aos alunos. Como o curso foi curto, não houve tempo suficiente para realizar todas as atividades planejadas.

Ainda assim, houve um movimento de ressignificação das práticas de sala de aula voltadas para a aprendizagem de espanhol em uma concepção de língua enquanto prática social, bem como para o uso didático de ferramentas que podem levar o aluno a agir e interagir em espanhol. Também houve reflexão sobre a integração dos letramentos digitais ao ensino da língua em busca de uma sala de aula conectada com o mundo mesmo sem conexão à internet, mas cientes de que com ela temos mais potencial para ampliar as nossas habilidades e as dos estudantes.

Os dados indicam que usar tecnologias digitais com fins pedagógicos é uma tendência atual, mas a frequente ausência de internet em sala de aula limita a ação do professor, que normalmente precisa planejar atividades que não dependem de conexão à internet durante a aula, diminuindo, assim, as possibilidades de ação do professor e, conseqüentemente, do aluno. Observamos que a percepção dos professores quanto ao uso das TD aponta para um ensino contextualizado e multimodal, mas é preciso de tempo para incorporá-las ao planejamento das aulas, além de um *syllabus* mais flexível e atualização contínua do corpo docente.

Alguns participantes de pesquisa acreditam que é preciso dominar as tecnologias para trabalhar de forma efetiva. Digo que é preciso usá-las a partir do conhecimento prévio que já temos, tendo em vista os objetivos que pretendemos alcançar. Acrescento que as pesquisas que envolvem tecnologias na educação precisam ser constantes para que as inovações tecnológicas sejam acompanhadas de inovações educacionais que visem sempre ao aprendizado do estudante.

O curso *Tecnologías Digitales en la Clase de Español*, desenvolvido para um grupo de professores de espanhol de um Centro Interescolar de Línguas, partiu das suas experiências e necessidades, aliou-se ao embasamento teórico dos letramentos digitais e demandou um planejamento constante da professora pesquisadora. A metodologia da pesquisa-ação, que envolve pesquisador e atores em uma relação dialógica, caminhou em direção ao empoderamento e a participação dos professores para o uso de tecnologias. O frequente *feedback* dos participantes com relação às atividades desenvolvidas fomentou um incessante repensar sobre o curso e a nossa prática docente.

Notamos que a troca de experiências entre professores de espanhol no seu ambiente de trabalho pôde renovar o modo como percebiam o uso das tecnologias digitais na sua aula, gerando a ampliação de possibilidades de integração das tecnologias ao planejamento das aulas de espanhol e a reflexão sobre novos papéis de alunos e professores, além da conscientização sobre a necessidade de atualização constante.

Após o término do curso e da entrevista, um participante me enviou um áudio que complementa o que ele havia dito na entrevista e que demonstra que esse curso pode ter gerado uma perspectiva de mudança dos atores envolvidos:

Obrigado pela pesquisa, né, por você é... ter ido lá trabalhar com a gente. Foi muito interessante o... é... todas as atividades foram muito interessantes, né, a sua proposta e a sua pesquisa também. Ela tem um impacto direto em nossas salas de aula, né? Então eu acho que isso é muito importante, é... principalmente nesse mundo que a gente vive hoje em dia, esse mundo pós-moderno, né, como se fala muito por aí, né, e...é...o impacto da tecnologia em nossas salas de aula. Tenho certeza que é... sua

pesquisa é... fará o maior sucesso e espero que a gente tenha conseguido contribuir com dados, né, pra sua categorização. Agora é momento de sentar, pensar nisso tudo, né, e... depois, é... o *feedback* é bem interessante, né? Quando você terminar, enfim, se você quiser convidar a gente pra sua defesa, eu acho que os professores vão ficar bem interessados, né, nós como participantes de pesquisa, é... e depois um *feedback*, né, pra comunidade escolar, eu acho que é bem interessante. Será uma ótima contribuição é... para o nosso... o nosso fazer pedagógico, a nossa Linguística Aplicada também, aplicada diretamente ali às nossas salas de aula e principalmente ao nosso contexto... o CIL.

Essa fala me faz acreditar que pesquisas como esta são importantes para que continuemos trabalhando com a língua espanhola, mesmo em um momento político que não é favorável à continuidade do nosso trabalho. Sabemos que há professores de espanhol em todo o Brasil que continuam acreditando na educação linguística dos milhares de jovens que resistem como nós no processo de ensino e aprendizagem de espanhol. E também mostra a importância do *feedback* para os professores participantes, uma vez que permite o confronto de suas próprias visões com a da professora pesquisadora, potencializando, desse modo, a ressignificação de suas práticas pedagógicas. Assim, espero que o ensino de língua espanhola continue se fortalecendo, seja por meio de associações, de CIL, de escolas de ensino regular, de Institutos Federais, do Instituto Cervantes, de universidades e de cursos livres; que haja investimento em tecnologias digitais para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes e que as escolas continuem abrindo as portas para formadores e incentivem que o seu corpo docente seja também pesquisador e formador em um local privilegiado para a construção do conhecimento: a sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABIO, G. **A MP 746 e o futuro do ensino de espanhol no Brasil**. Disponível em: <<http://gonzaloabio-ele.blogspot.com.br/2016/09/a-mp-e-o-futurodo-ensino-de-espanhol.html>>. Acesso em: 25/01/2018.
- ARANDA, M. C. T. **Interações orais online no ensino de francês língua estrangeira: o projeto Cefradis**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.
- BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUICITEC, 2006. 12ª edição.
- BAPTISTA, L.M.T.R. Letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: IRALA, V. B. **Coleção explorando o ensino: Espanhol**, v.16. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 13/10/17.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- BRAGA, D. B. **Professores de línguas em ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. **Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o Ensino da Língua Espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm>. Acesso em: 07/02/2018.
- _____. **Lei Distrital n. 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=70523>. Acesso em: 31/07/2017.
- CARVALHO, J. P. **Contrastes e reflexões sobre o ensino de espanhol em escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da lei 11.161/2005**. Dissertação de mestrado. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.
- CASSANY, D. **En-línea. Leer y escribir en la red**. Barcelona: Anagrama, 2012.
- CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Revista Linguagem & Ensino, 2005. Disponível em: <<http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/view/198/165>> Acesso em: 29/11/2018.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. "**Multialfabetización**": nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, n. 16. Pedagogies: An International Journal, v. 4, p. 164–195, 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3616427.pdf>>. Acesso em 26/06/2017.
- CORDEIRO, D.; LIMA MOREIRA, G. **La Enseñanza del español en Brasil: presente, pasado y futuro**. Marco ELE – Revista de didáctica español como lengua extranjera, n.º 25. Julio – diciembre, 2017. Disponível em <http://marcoele.com/descargas/25/entrevista_moreno-eres.pdf>. Acesso em: 26/01/2018.
- COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH; COSCARELLI; CANI (orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes editores, 2016.

- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas** (org.). 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017.
- DAHER, D. C. Formación de docentes de ELE: ¿cualificación para el trabajo en las escuelas brasileñas? In: **Línguas, Políticas e ensino na integração regional**. Cascavel: ASSOESTE, 2011.
- DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI; FRANCO (orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes editores, 3ª ed., 2017.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017 [1974].
- FREITAS, L. **Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões**. P. 183-195. Recife: Eutomina - Revista de Literatura e Linguística. 2012.
- FREITAS, L; BARRETO, T. Construindo uma história: A APEERJ e o ensino de espanhol no Brasil. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. Ministerio de Educación y Ciencia: Madrid, 2007.
- IRALA, V. B. **Construção de identidade e discurso: implicações no ensino-aprendizagem de língua espanhola**. Coleção Explorando o Ensino: Espanhol, v.16. 2010. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-cap-a-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13/10/17.
- JANKS, H. **Literacy and Power**. Nova York, NY: Routledge, 2010.
- _____. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS; CARBONIERI (orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes, 2016.
- JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI; FRANCO (orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 3ª ed., 2017.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- _____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Série linguagem e letramento em foco. Campinas, Unicamp, IEL:2005.
- _____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul, v.32, n. 53, p. 1-25, dez., 2007.
- LEFFA, V.; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V.; IRALA, V. (Orgs.) **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.
- LEFFA, V. **Entrevista à revista Caracol**, nº 13, jan./jun. 2017. São Paulo: 2017.
- MEIRELES, A. J. Dissertação de Mestrado. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. **Criando uma Aquarela: a formação de professores no uso de TICs na aula de línguas estrangeiras**. Brasília, 2010.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, [1999] 2014.
- MAYRINK, M. F. Ressignificando as TIC como Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC) e para o Empoderamento e a Participação (TEP). In: N. A. ROCHA; T. RODRIGUES; S. M. CALAVARI. **Novas práticas em pesquisa sobre a linguagem: rompendo fronteiras**. São Paulo: SP, Cultura Acadêmica, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review: Spring, 1996.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, A. E. Por que o computador online é bem-vindo no planejamento das nossas aulas? In: Ribeiro, A. E.; Novais, A. E. C. (orgs.). **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

_____. **Navegar lendo, ler navegando** – Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

_____. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. L. Jogos online no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHÜKLENK, U. **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos**. In: DINIZ, D., GUILHEM, D.; SCHÜKLENK, U. (eds.). Brasília: Editora da UnB, 2005.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Campinas, vol. 23, n.81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002008100008&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 28/11/2018.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n. 3, p.443-466, set./dez. 2005.

WARSCHAUER, M. **Learning in the Cloud**. Teachers College Pre, 2011.

XAVIER, A. C. **Letramento digital e ensino**. 2007. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>. Acesso em 12/09/2018.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da minha pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília (UnB) cujo título provisório é *Tecnologias digitais e multiletramentos na formação continuada de professores de espanhol*. Esta pesquisa busca investigar o uso de tecnologias digitais na formação continuada de professores de espanhol dentro da perspectiva dos multiletramentos e está sob a orientação da Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre (UnB).

Para a realização da pesquisa, promoverei encontros de formação continuada com os professores de espanhol do Centro Interescolar de Línguas 01 durante as coordenações pedagógicas de área no 1º semestre de 2018. Os dados serão coletados por diversos meios, tais como: questionários, relatos de vida, notas de campo, diário de bordo e entrevistas.

É importante esclarecer que esta pesquisa não oferece nenhum risco aos seus participantes e que o(a) participante voluntário(a) poderá retirar-se da mesma a qualquer momento de sua realização sem quaisquer prejuízos a sua pessoa, bastando, para isso, comunicar à pesquisadora responsável. Os dados serão utilizados na elaboração da dissertação e em eventuais artigos e apresentações, e as identidades dos participantes voluntários serão preservadas em sigilo mediante pseudônimos.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e de extrema importância para o desenvolvimento dos estudos na área da Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas.

Você poderá receber esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa ou encaminhar queixas e sugestões a qualquer momento, entrando em contato comigo pelo telefone (61) XXXXX ou pelo e-mail vanessavillardi@gmail.com.

Desde já, agradeço a sua colaboração para a realização desta pesquisa.

Consentimento pós-esclarecimento

Eu, _____, declaro ter sido esclarecido(a) e estar de acordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa acima descrita.

Brasília, _____ de 2018.

Assinatura do(a) participante do estudo

VANESSA VILLARDI PEREIRA
(pesquisadora)

APÊNDICE B – Autorização para gravação de áudio

Em acréscimo ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido firmado em 14/05/2018, declaro ter autorizado, a partir de 21/05/2018, a gravação de áudio nos encontros realizados no curso *Tecnologías Digitales en la Clase de Español*.

Brasília, ____/____/ 2018.

Assinatura do(a) participante do estudo

VANESSA VILLARDI PEREIRA
(pesquisadora)

APÊNDICE C – Questionário 1 (diagnóstico)



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Obrigada por responder a este questionário! A partir dele você contribuirá para uma pesquisa de mestrado. Com as respostas poderei entender melhor o perfil de cada participante, as expectativas e as necessidades/lacunas que cada um identifica em relação ao uso de tecnologias digitais no ensino de espanhol. Sua identificação será preservada.

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Área de concurso: _____

() Efetivo () Contrato

Tempo de serviço na SEEDF: _____

Possui especialização (*latu sensu*), mestrado ou doutorado? Em qual área?

TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA

1- Você utiliza tecnologias digitais no seu trabalho? Como?

2- Você utiliza tecnologias digitais nas suas aulas? De que maneira?

3- Você gostaria de usar com mais frequência as tecnologias digitais nas suas aulas? De que maneira?

4- Você considera importante utilizar tecnologias digitais nas aulas? Por quê?

5- Você já participou de alguma formação continuada (cursos, palestras, oficinas) que relacionasse o uso de tecnologias à educação? Qual?

6- Você já participou de alguma formação continuada (cursos, palestras, oficinas) que relacionasse o uso de tecnologias ao ensino de espanhol? Qual?

7- Você considera a coordenação pedagógica um momento/espço propício para a formação continuada? Por quê?

8- O que você gostaria de ver nos próximos encontros do *Tecnologías digitales en la clase de español*?

Obrigada!

Vanessa Villardi Pereira

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília

Orientadora: Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda

Brasília, 14 de maio de 2018.

APÊNDICE D – Questionário 2

1- O que você sentiu ao compartilhar suas experiências com os seus colegas de trabalho? Por quê?

2- Você aprendeu algo novo no encontro de hoje? O quê?

3- Você aplicaria em suas aulas algo do que foi visto hoje? Justifique.

APÊNDICE E – Questionário 3

1- Você já trabalhou com jogos *online* nas suas aulas? Descreva como foi essa experiência.

2- Como você percebe o letramento em jogos como parte integrante da formação continuada de professores de espanhol? Justifique.

3- Considerando as atividades propostas, o texto apresentado e as contribuições dos participantes, você aplicaria em suas aulas algo inspirado no que foi visto hoje? Justifique.

APÊNDICE F – Questionário 4

1- Você descobriu alguma(s) possibilidade(s) de uso de ferramentas *online* para o trabalho colaborativo no encontro de hoje? Como foi essa descoberta?

2- Você usaria algo inspirado no que você viu hoje nas suas aulas? Por quê?

3- Na sua opinião, o trabalho colaborativo pode contribuir para uma mudança no papel dos alunos e dos professores na aula de espanhol? Como?

4 - Dê a sua opinião sobre o curso até agora. Considere a sua utilidade, os assuntos abordados, o local, a dinâmica dos encontros e outros aspectos sobre os quais deseja opinar.

APÊNDICE G – Letramentos digitais: quadro e definições

LETRAMENTOS DIGITAIS

Nível de complexidade	Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
★	1) Letramento impresso 2) Letramento em SMS			
★★	3) Letramento em hipertexto	8) Letramento classificatório		
★★★	4) Letramento em multimídia	9) Letramento em pesquisa 10) Letramento em informação 11) Letramento em filtragem	12) Letramento pessoal 13) Letramento em rede 14) Letramento participativo	
★★★★	5) Letramento em jogos 6) Letramento móvel		15) Letramento intercultural	
★★★★★	7) Letramento em codificação			16) Letramento remix

Fonte: Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). (Adaptado)

Definição de cada letramento digital, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016)

• Linguagem

- 1) Letramento impresso: habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências da leitura e da escrita.
- 2) Letramento em SMS: habilidade de se comunicar eficientemente em internetês.
- 3) Letramento em hipertexto: habilidade de processar hiperlinks apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato.
- 4) Letramento multimídia: habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeo.
- 5) Letramento em jogos: habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles.
- 6) Letramento móvel: habilidade de navegar, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio da internet móvel.
- 7) Letramento em codificação: habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador em vista de criar ou confeccionar *softwares* e canais de mídia.

• Informação

- 8) Letramento classificatório: habilidade de interpretar e de criar *folksonomias* eficientes (índices de recursos *online* gerados pelo usuário visualmente representados como nuvens de *tags*).
- 9) Letramento em pesquisa: habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena, bem como com suas limitações.
- 10) Letramento (crítico) em informação: habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação.

11) Letramento em filtragem: uma inflexão do letramento em rede, ou seja, a habilidade de reduzir a sobrecarga de informação usando redes profissionais e sociais *online* como mecanismos de triagem.

• **Conexões**

12) Letramento pessoal: habilidade de usar ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade *online* desejada.

13) Letramento em rede: habilidade de organizar redes *online* profissionais e sociais para filtrar e obter informação; se comunicar e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influência.

14) Letramento participativo: habilidade de contribuir para a inteligência coletiva das redes digitais e de alavancar a inteligência coletiva das redes mantidas a serviço de metas pessoais e/ou coletivas.

15) Letramento intercultural: habilidade de interpretar documentos e artefatos provenientes de uma gama de contextos culturais, bem como comunicar mensagens eficientemente e interagir construtivamente com interlocutores pertencentes a diferentes contextos culturais.

• **(Re)desenho**

16) Letramento remix: habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais.

Com quais letramentos trabalhamos em cada um dos encontros?

Encontro	Tema	Site	Letramento
1) 14/05	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da pesquisa e de temas relacionados a ela; • Apresentação do curso. 	-----	-----
2) 21/05	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Los dispositivos móviles en la clase de español;</i> • <i>Creación de mapas mentales.</i> 	www.mindmeister.com/pt	
3) 28/05	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Juegos en línea en la clase de español.</i> 	http://crearunavatar.com/ https://kahoot.it/ https://create.kahoot.it/	
4) 18/06	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Recursos en línea para la realización de trabajos colaborativos.</i> 	Google Drive (<i>docs e forms</i>)	
5) 27/08	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El uso de memes como recurso didáctico.</i> 	Google imagens Google Drive (<i>slides</i>)	

APÊNDICE H – Questionário 5

1- A partir do quadro dos letramentos digitais apresentado no encontro 5, com quais letramentos você gostaria de trabalhar com seus alunos?

2- Na sua opinião, com quais letramentos é possível trabalhar, dadas as condições que a instituição de ensino oferece?

3- Como você percebe o uso de memes como recurso didático na aula de espanhol? Por quê?

APÊNDICE I – Entrevista semiestruturada em grupo

Eu: Segundo um(a) participante desta pesquisa, as tecnologias muitas vezes são deixadas de lado nas nossas aulas por vários motivos. Você concorda? Quais seriam esses motivos? (pergunta projetada no quadro)

Todos: Concordo.

Alejandro: Eu concordo, assim, de acordo com a realidade do CIL, o que a gente já colocou aqui a questão da internet é um problema bem... um fator bem limitante, a gente ter acesso à internet. Agora, só trazer uma experiência da realidade do professor de espanhol em escolas regulares, que eu vivenciei no ano passado no Setor Leste, é...lá a gente tinha dois, a escola tinha dois professores de inglês pela manhã e dois à tarde e apenas um de espanhol pela manhã e um à tarde, ou seja, o que acontecia era que os professores de inglês dividiam as turmas, eram vinte e quatro turmas por turno e cada professor de inglês tinha doze turmas. O professor de espanhol não, a gente pegava as vinte e quatro turmas do turno. Tanto o professor da manhã quanto o da tarde. O que que isso implicava no meu trabalho? E tinha que entrar em todas as turmas, em cinco salas diferentes no dia e aí, por exemplo, se eu quisesse passar um filme para eles eu teria que montar a minha parafernália cinco vezes e desmontar quatro, né? Para passar vídeo, filme, eu até vivi uma experiência lá que eu queria passar *Un cuento chino* para eles de qualquer jeito, então eu tive que falar com todos os professores, pedir aula dupla para todos durante uma semana inteira eu tive que montar uma grade com a supervisora, sentar com ela na sala dela e isso foi uma empreitada, assim, e a gente foi para uma outra sala. Então, os professores concordaram em ceder os horários, consegui aula dupla, aí entram outras questões, particularidades da escola que era a distância dessa sala, dificuldade de chegar lá e tudo mais. É... agora aqui no CIL, eu acho que primeiro assim, eu já fiz vários pedidos de mudança do equipamento, no início do ano eu fiz uma solicitação de reparo porque o *plug* do projetor não estava conectando, tava torto, os pinos mal encaixados. Foi feito o reparo e esse problemzinho do pino modificou. Aí o cabo começou a dar mau contato, do projetor, e, assim, a gente tem dificuldade, no meu caso a gente fica apanhando lá com esse projetor desde o início do ano. E...eu sei de todas as dificuldades da escola pública no DF e tudo mais, mas, assim, são empecilhos que dificultam o uso dessas tecnologias e... o próprio projetor...você falou que estava fora de foco, o nosso lá estava muito pior do que isso e não tem como mexer. Os técnicos já foram lá várias vezes e só substituindo mesmo que ... (mexi no foco do projetor) aí, excelente, a gente já tentou lá e não resolve, o foco é muito ruim. Então, assim, tudo isso gera uma dificuldade no uso das tecnologias, mas assim, eu sou insistente. Eu insisto em trazer vídeos e... agora, claro, também olhando pro meu lado, poderia usufruir mais do laboratório de informática, tenho trazido pouco os alunos, quero trazer mais, vou tentar trazer mais este semestre, pelo menos uma visita por turma, assim, é... e outra questão é a falta de tempo mesmo. A gente tem outras atividades e não tem tempo para preparar uma aula tão voltada para as tecnologias, mas acho que é uma coisa que tem sempre que ser levada em conta e ser trazida para a sala de aula.

Lola: Eu endosso todas as palavras do Alejandro e, assim, eu vi que eu também sou bastante deficiente nesse aspecto porque eu não sei usar muita ferramenta que é tão simples, que é tão prática, e que até pode ser usada com os alunos não só durante a aula, mas em casa com atividades que a gente pode pedir pra eles fazerem em casa. Então, assim, eu acho que além de tudo isso tem a minha deficiência também, eu preciso me atualizar, eu preciso fazer cursos, e esse curso só me fez ver isso, então, assim, não me ajudou muito porque o tempo foi muito curto, mas me fez ver que eu preciso me atualizar, eu preciso fazer curso pelo menos para mexer com o

básico do básico porque eu não sei mexer, e seu soubesse ajudaria e muito a trazer mais tecnologia pras aulas e, inclusive, pra passar coisas em casa pros meninos.

Tere: Eu também sinto isso, essa... esse curso mesmo me fez pensar justamente isso, nessa questão de...

Lola: reciclagem.

Tere: de quanto eu preciso de reciclagem. Aqui na escola mesmo a gente teve, muito tempo atrás, em outras direções, não sei se vocês lembram, tivemos curso com a Andreza para fazer *PowerPoint*. Eu mesma fiz o curso, eu ministrei curso para produzir *PowerPoint*, tava começando nessa parte. Porque não sei se tô na geração Y, na Z eu sei que não tô, mas acho que tô na geração Y nesse sentido de tecnologia, entendeu? Tenho uma certa facilidade, mas nem tanta e todo o dia surgem coisas novas. Então, a gente parece que foi mais ou menos engolidas por esse montão de aplicativos, de coisas. Quando a gente pensa que está começando a dominar uma coisinha, já surgem três, quatro lá na frente, então, assim, eu sinto essa necessidade dessa reciclagem. Temos a dificuldade de internet, parte física, mas também tem essa limitação minha, tem muita minha limitação. Então, às vezes, eu quero baixar um vídeo e demoram não sei quantas horas para baixar um vídeo, fico fazendo o programa da aula, mas o vídeo tá ali rodando... então tem umas certas limitações, as coisas podiam ser mais rápidas. Então, assim, o curso é bom, veio nos abrir esse olho, mas a gente precisa dessa prática mesmo, entendeu? Prática mesmo e... talvez não só nós, mas os novos também. Quem está dentro da faculdade hoje, com essa questão aí...

Lola: ter matérias voltadas...

Tere: ter matérias voltadas para esse multiletramento digital, que o professor saia de lá também já mais..., né? E nós que estamos fora há muitos anos ter essa reciclagem que nós não temos, entendeu?

Eu: Vou só abrir um parêntese e fazer uma pergunta que não está aqui, que me surgiu agora: Vocês tiveram na faculdade algum curso voltado para isso?

Lola: não

Alejandro: não

Tere: não

André: não

Mai: Eu tive na minha outra faculdade que estou cursando agora, na de Letras não.

Eu: A outra faculdade é de...

Mai: Secretariado Executivo. Estou terminando agora. E lá é requisito para quase todos os cursos. A gente tem uma disciplina de aplicativos.

Tere: O meu recurso foi xerox [*risos]. Único recurso: xerox.

Jesús: Pra não dizer que não tive nada na faculdade, a gente teve uma vez uma palestra de... um professor que era da Embaixada da Espanha e ele ensinou pra gente como... usar o vídeo na aula de espanhol. E deu exemplo com alguns vídeos bem curtinhos, coisa dos anos setenta do espanhol, mas, foi muito, assim, foi muito proveitosa a palestra dele e até hoje ainda aplico algumas coisas, ou seja, tá passando da hora de eu me atualizar também.

Mai: No estágio da faculdade a gente teve, não curso, um estímulo à utilização de tecnologias em sala de aula.

Eu: De Letras?

Mai: de Letras, Letras-Espanhol.

Alejandro: Mas muito precário.

Mai: Foi assim... foi precário, a gente, acho que a gente tava caminhando ainda, né? E como utilizar um vídeo, como utilizar... ela instigou muito a nossa criatividade, mas nada formal, assim.

André: É... essa pergunta aí (referindo-se à pergunta projetada) é...se for tecnologias digitais, aí eu acho que eu vou bem...na sua resposta (referindo-se a Alejandro). Agora, tecnologia “genérico”, nós utilizamos muitas tecnologias nas nossas salas de aula, né? O nosso livro didático é uma tecnologia, o nosso CD é uma tecnologia...

Lola: Os *powerpoints* são tecnologias também.

André: O caderno é uma tecnologia, um cartaz que a gente faz, então, assim, é... nesse ponto eu discordo da pergunta. Agora, se for tecnologias digitais, aí sim, eu concordo.

Lola: Volta e corrige então [*risos].

André: E aí, Lola, eu concordo muito com você e o Alejandro nessa questão. Eu levo o meu computador para a sala de aula, né? Eu coloco o projetor, por exemplo, mas o meu cabeamento no computador que eu coloco um adaptador não... não...

Lola: perde o áudio.

André: não chega o áudio. É. O técnico já viu a minha sala, inclusive já chamei lá presencialmente e ele falou: “realmente, o seu computador não vai projetar áudio”. Então o que que eu faço atualmente? Eu não utilizo o projetor. Eu uso o meu computador com umas caixinhas de som. O meu computador tem uma tela pequena. Então você acaba perdendo muito... acaba perdendo. Mas, enfim, é o que temos pra hoje. Como o Jesús disse, também não vou deixar de utilizar. Mas é o que... claro que seria muito melhor com projetor, com uma imagem melhorada e também com foco melhor.

Tere: E também obriga o professor a ter o seu computador, né? Não é a instituição que oferece. A gente que tem que ter um computador mais moderno.

Lola: Inclusive parece que tá... tá... além de não oferecer querem que os que trazem o seu computador não precisem mais trazer. Estão mudando essas provas digitais, tirando vídeo e tudo, então, de alguma forma, o professor não vai precisar mais tanto... você vai estar regredindo em vez de progredir, né? Eu acho. Eu ainda vou insistir, eu vou bater o pé, eu não abro mão de trabalhar com vídeo nas provas, nos debates orais. Eu acho que ajuda. Então é uma regressão. Você voltar a trabalhar com texto no papel. Eu acho totalmente fora da proposta de evoluir, né? A gente tá regredindo.

Eu: Jesús, você quer falar sobre a pergunta que está projetada?

Jesús: Ah, sim, se tenho dificuldade? Tenho sim. Ah, sim, além das dificuldades da sala de aula: a falta de internet, equipamento que muitas vezes a gente encontra com defeito, né? Tem também a minha questão com o tempo, né? Muitas vezes quando eu planejo alguma atividade diferente assim com o uso de tecnologia, seja vídeo ou mesmo as coisas mais simples, como PowerPoint, enquetes, coisas do tipo, às vezes demanda um pouco mais de tempo do que eu tinha pensado. Quando vi, assim... afeta o meu *syllabus*. Então, assim, das vezes que eu trouxe algumas tecnologias diferentes, muitas vezes deu certo, mas outras vezes eu me perdi com relação ao tempo. Então, coisas da minha formação que eu tenho que me atualizar pra conseguir administrar o tempo de sala de aula com atividades de tecnologias diferentes.

Lola: Rapidinho. Abrindo um parêntese, neste semestre eu fiz uma coisa bem diferente de todos os outros. A primeira aula em que eu fui trabalhar com os alunos de um certo nível, de um certo grupo, teve uma aluna que falou: “professora, eu adoro os meus professores aqui do CIL, são todos maravilhosos, eu nunca tive aula com a senhora, mas eu queria lhe pedir uma coisa: se a senhora puder me atender, é, em vez de... eu acho que é legal trabalhar com vídeo e tudo, mas a gente perde muito tempo só vendo vídeo sem uma finalidade. Então, assim, eu queria que a senhora, se fosse trabalhar com vídeo e tal, trabalhasse de uma forma mais orientada, pra não

ficar solto. A gente, às vezes, via muito vídeo, mas não sabia por que estava vendo o vídeo”. Ela me falou isso. Aí eu digo: “não!” E assim, realmente, quando eu levo o vídeo eu levo uma proposta ou de discussão, ou de redação, ou de tarefa em cima do próprio livro. Então, assim, eu nunca passo pra fazer o aluno rir, uma piadinha, nunca faço isso. E eu até nem sei se meus colegas fazem isso, mas ela veio com essa coisa que eu achei tão estranha...

Jesús: Acho que sei por que acontece isso. É... a gente tem uma prática aqui, né? Que quando o professor falta a gente entra com uma atividade e, algumas vezes, né, por recomendação do professor ou por opção nossa mesmo a gente fala: “o professor da turma ao lado passou esse vídeo, então, já que esse professor não tá hoje, vamos colocar o mesmo vídeo e usar a mesma atividade”. Aí tem alunos que reagem dessa forma.

Lola: Ah, tá.

Jesús: “Eu não vim aqui pra ver vídeo”, “eu não vim aqui pra ver filme”. Às vezes acontece isso mesmo.

Eu: “A coordenação pedagógica é um momento da escola e deve ser usada para melhorar a prática docente” (resposta de um/a participante). Você considera que os nossos encontros possam ter fomentado a reflexão sobre novas práticas possíveis para a aula de espanhol? Comente.

Mai: Acho que todo encontro assim são trocas, né? Então, estimula porque fomenta essa reflexão, estimula a criação de novas... é... maneiras... é... ideias dentro de sala de aula. Então, por exemplo, quando a Lola fala como as aulas são, como ela cria, né? Tem também a questão da experiência. A gente vai sugando, a gente se faz de esponja, né, e a gente vai trocando mesmo essas informações. Então eu concordo, acho válido.

Alejandro: Com certeza.

Lola: É verdade, a gente sempre fica antenado vendo o que que o outro tá fazendo de diferente [*risos] é muito bom. A gente quase não senta!

Alejandro: É.

Mai: É verdade.

Lola: Pra trocar figurinhas é excelente. Apesar de a gente vir correndo e ter pressa pra sair.

Tere: Os nossos encontros (referindo-se às coordenações gerais, não a este curso) são sempre no auditório, com todas as línguas, esse momento dentro do espanhol assim é difícil de acontecer, e ele é muito rico.

Mai: Às vezes a gente não pensa em alguma coisa... “ah, a gente podia ter feito isso” com o próprio uso da tecnologia, por exemplo o André ele trouxe ideia no último dos dois vídeos, né? pra trabalhar o letramento crítico. Então, por exemplo, eu tenho um Avançado e já me instigou a fazer uma discussão sobre um determinado assunto lá do livro. Eu acho que essa troca ela é muito rica e eu nunca tinha passado por isso.

Lola: Essa semana também... tem umas práticas que a gente deixa perder que são tão boas... eu lembro quando eu estudava aqui a... a Dulce, ela... tipo ela botava pra a gente escutar, aí a gente escutava uma coisinha lá do livro, um texto, sei lá, de um passeio. Aí, sabe o que ela fazia? Muitas vezes antes de colocar a gente pra escutar ela mandava a gente fechar o livro e escutava só uma vez. Aí ela fazia a gente repetir o que tinha ouvido, ela fazia a gente recontar a história que ele contou e aí eu percebi, eu comecei a fazer isso com as minhas turmas e teve uma turma que falou: “ah, não, não professora, de novo?” Eu falei: “gente, vocês estão aqui pra quê? Vocês vão então falar o quê? Vocês querem então que eu faça a pergunta e vocês só respondem a minha pergunta? É uma forma de... você estar escutando e repetindo é uma forma de... o texto era uma até que falava sobre a Alhambra. Então eu falei: “gente, o que vocês sabem sobre La Alhambra?”. É o palácio, né, em Granada, que até o áudio fala que é o ponto turístico mais visitado da Espanha, conta um pouco da história, do contexto do ano que é

importante, que foi 1492, que os espanhóis tomaram a cidade de Granada. Eles não sabem nada disso. Então, antes de passar o áudio eu contei um pouco da história pra eles, eu mostrei um vídeo pra eles sobre Alhambra e depois foi que eu mandei eles lerem o texto e acompanharem o áudio. No final eu fechei e aí, “o que vocês sabem me dizer sobre Alhambra?”. “Ah, não, professora”. Eu disse: “vamos fazer essa atividade sim”. “Eu quero que cada um me diga o que que aprendeu. Vai que um dia você tem vontade de ir lá, de conhecer e aí você já tá sabendo alguma coisa. Ou então alguém vai viajar, te pede uma opinião e você já vai saber de alguma coisa”.

Eu: E na versão alta tecnologia seria pedir para eles buscarem também informações.

Lola: Fazer mais pesquisas...

Eu: Além do Wikipédia, outros também. Ver também o que que é confiável e o que que não é.

André: Gente, eu vou ter que sair.

Eu: Então, eu vou colocar a última pergunta para você responder antes de sair e depois a gente volta.

André: Tá, porque senão não consigo buscar a minha filha na escola.

(Slide projetado no quadro) Como você percebia o uso de tecnologias digitais na aula de espanhol antes de iniciar este curso e como o percebe agora, ao seu final?

André: É, assim, como foi falado aqui, né, esse curso serve pra que a gente reflita sobre as nossas práticas, nesses encontros nossos do espanhol são momentos de trocar... é... trocar atividades, né, e... repensar assim... para mim, principalmente, repensar novamente em visitar este espaço, que no semestre passado não foi legal com as minhas turmas, né, que eu propus uma atividade do todoele, do Almodóvar e, enfim, não funcionou e... eu queria que eles escutassem, não aconteceu e acabei... em outra aula baixei pra fazer a atividade, como já faço em sala de aula. Mas, interessante nesse sentido, pra eu repensar então a prática do laboratório. Tá bom?

Eu: Tá bom. Obrigada, André.

Lola: Vai com Deus, André.

Eu: Jesús, você quer responder à pergunta anterior?

Jesús: Não, eu posso responder à próxima pergunta. Como eu percebia o uso de tecnologias antes e como eu percebo agora depois desse curso, né? Eu sempre entendi como uma coisa importante, né, que pode complementar as nossas aulas. Então sempre procurei usar alguma coisa diferente nesse sentido. Mas agora depois desse curso eu percebo que tem muito mais possibilidades, né, tem assim um leque imenso assim de possibilidades que a gente pode utilizar e falta ter o domínio delas, né? Então, agora, eu vejo que é mais importante ainda do que eu imaginava e preciso correr atrás disso.

Mai: Eu percebia, assim, eu já tinha essa importância como base, mas depois das últimas, né, porque não participei de tudo, depois de toda, é... porque o mundo tá girando, né, a tecnologia engole a gente o tempo inteiro e a gente tem que buscar maneiras de inovar em sala de aula. Não tô falando só de tecnologias digitais, mas de tecnologia zero, tecnologia baixa, e a gente tem que buscar maneiras de inovar em sala de aula porque a geração que está dentro de sala de aula não é a mesma do que a nossa, então eles estão em um mundo tecnologicamente diferente do nosso, então eu percebo é... a necessidade do professor estar sempre se reciclando em relação às tecnologias digitais, porque existem várias delas, né? O Alejandro trouxe uma que é o infográfico, uma maneira da gente trabalhar em sala de aula, as estruturas, vocabulário, numa maneira de melhoria de memorização pros alunos é... existem várias outras, tem a criação de quadrinhos, uma coisa que eles podem fazer, eles podem trabalhar, eles podem fazer essa criação, né? Porque ao invés de uma redação por que não criar um quadrinho, que é uma coisa do universo deles, só uma ideia, né?

Lola: Mais lúdico, né?

Mai: Mais lúdico, uma coisa muito mais lúdica, mais inovadora, então eu percebo sempre essa necessidade do professor estar sempre buscando, mas também entendo a parte da gente não ter tempo, porque o tempo é curto, a necessidade da gente ter um *syllabus*, um *schedule* pra a gente passar pros alunos, a gente tem que chegar num objetivo e nem sempre a gente tem tempo suficiente pra isso. Então, o que eu vejo é esse desafio de conciliar inovação, tecnologia, com o que a gente tem que fazer, com o papel do professor em sala de aula, mas... é... concluindo eu acho que eu enxergo a tecnologia digital de uma forma diferente hoje.

Tere: Foi o que a Lola falou. Foi a questão da reciclagem mesmo. Eu confesso que... da geração que ainda cheirava a folhinha mimeografada [*risos] e grudava assim e falava assim: esse livro é meu e eu não quero nem doar porque era meu livro, né? Hoje você vê as crianças aí tudo sendo alfabetizadas, letradas tudo no meio digital, no *lpad*, e crianças de quatro anos fazem muito mais coisas do que eu sei fazer.

Mai: Elas já nascem com o dedinho assim.

Tere: Elas já sabem fazer tudo ali com o dedinho. Enfim, quando eu paro pra pensar como vai estar essa geração daqui a cinco anos, daqui a dez anos, e como eu vou estar, às vezes me assusta, entendeu? Isso me assusta muito e eu sinto que eu não tô preparada pra acompanhar isso porque muito dessas tecnologias eu não sei utilizar, eu não sei utilizar. E, assim, a questão também do cuidado, né? porque às vezes satura a criança. A criança já tá ali no mundo tecnológico e às vezes você traz uma coisa que, né? então tem que saber trabalhar aquilo ali.

Mai: Às vezes o papel ou então o livro...

Tere: volta a ser uma...

Mai: novidade.

Tere: Volta a ser uma novidade. Esta semana mesma eu tava lendo a previsão do tempo. Eu trabalhei com eles e para concluir a atividade eu tinha tirado um vídeo da TVE, baixei e passou o vídeo do jornalista falando da previsão do tempo real agora lá na Espanha. A linguagem, né, teve um grupo que achou super legal, mas tem um grupo que ficou assim... tipo, é só um vídeo. Teve um grupo não, que falou: “professora, eu não tava entendendo o que ele tava falando”. Foi explorada mais essa questão da linguagem do dia-a-dia do jornal, teve um grupo que a atividade não surgiu o mesmo efeito. Você tem que parar pra pensar por que, se fui eu, se foi a metodologia, enfim, você tem que também cuidar desse tipo de coisas.

Eu: As crianças já usam tecnologias digitais, como você falou, passando o dedinho. Mas vocês acham que elas já sabem usar para o aprendizado?

Lola: Elas têm mais essa questão de... YouTube, de rede social, essas coisas, mas acho que usar mesmo pra aprender... assim, meus filhos usam muito pra pesquisar, mas aí que tipo de pesquisa que eles fazem? A primeira coisa que aparece eles já vão lá e copiam.

Mai: A gente também tem que pensar no aprendizado consciente. Eles internalizam o que eles veem, seja um jogo, seja alguma dinâmica *online*, eles internalizam, eles estão aprendendo alguma coisa, a gente não sabe, mas eles acabam internalizando. Agora, o uso consciente dessa tecnologia é o que a gente tem que refletir. A gente não sabe por que, então eu aprendi, não sei, algumas palavras em espanhol. Ir além disso, com o uso consciente. “Acho que essa palavra se constrói assim assado”. Então o professor vem pra mediar isso, pra fazer esse *link*, né?

Alejandro: Eu achei interessante, assim, que até ferramentas que a gente já conhecia, por exemplo, eu conhecia o Google Docs, né? Usei muito na universidade e tal, mas com esse intuito de utilizar, produzir um texto em sala

de aula, eu não tinha me atentado pra essa possibilidade, achei muito interessante. É... agora assim, no que tange a questão dos alunos nascerem cercados por essa tecnologia, eu acho que o papel do professor é muito importante porque, assim, claro que ele já conhece o Wikipedia, o Google, o Google Tradutor, só que... até por exemplo, a gente pede um trabalho, projeto oral, as pesquisas que eles fazem, às vezes são muito imediatistas, né? A gente tem esse problema hoje dos pais também serem muito imediatistas pra se livrarem rapidamente da tarefa de terem que estar ao lado dos filhos e dedicando um tempo pra eles, simplesmente compram um tablet, dão um tablet só pra isso e coloca a criança lá assistindo vídeos por horas e horas a fio, desenho animado e tal. O que é legal por um lado, se for uma intenção, por exemplo, um momento de lazer pai e filho, sentar, fazer uma pipoca, vamos assistir um vídeo, legal. Agora, deixar o menino lá, solto, vendo vídeos porque o pai não dá conta de ficar lá com ele, eu acho muito maléfico é... e assim, a questão da pesquisa, né? muito imediatistas, não utilizam as ferramentas, é... às vezes escrevem um texto, eu peço uma redação, aí vai lá, escreve a redação toda em português no Google Tradutor. É muito fácil pra a gente identificar isso, não é? Às vezes vai surgir um termo ali de nível avançado que o aluno não teria condições de tá produzindo. Então, a gente tem que orientar nesse sentido. Eu sempre bato na tecla do Google Tradutor. Eu falo: “galera, o Google Tradutor é uma ferramenta fantástica, é muito legal, só que você precisa saber utilizar. Não é pra você jogar um termo lá e achar que a sua resposta tá ali prontinha pra você aplicar no seu texto. Às vezes ele está te dando um significado aplicado a outro contexto que você queria utilizar na sua redação”. Então eu sempre falo pra eles isso. Você tem que utilizar o dicionário, né? Utiliza o tradutor, mas joga no dicionário pra ver se é o termo que você está precisando utilizar no seu texto. A mesma coisa o Wikipedia, né? Acham que as respostas do universo estão lá no Wikipedia, o que você procurar tá lá e você pode confiar e não é assim, né? Eu falo pra eles que Wikipedia também é uma ferramenta incrível, mas você tem que tomar cuidado com as informações que estão ali às vezes não são tão fidedignas. Mais nesse sentido assim. Acho que o papel do professor é superimportante.

ANEXO A – Lei nº 11.161/2005

Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.
Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.
Revogado pela lei nº 13.415, de 2017

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

Luiz Inácio Lula da Silva

Fernando Haddad

ANEXO B – Estou ensinando nativos digitais?

A crença difusa de que a geração mais jovem é mais tecnologicamente competente do que as gerações anteriores se reflete em expressões como nativos digitais (promovida por Marc Prensky) e geração internet (promovida por Don Tapscott). Não se nega que muitos dos jovens são levados a se conectarem com seus pares *online*, como resultado de vidas cada vez mais programadas e protegidas. Também não se nega que, imunes a uma mentalidade pré-digital, muitos deles podem ser realmente muito abertos aos usos criativos da tecnologia. Por fim, não se pode negar que alguns deles estão dispostos e aptos a gastar bastante tempo experimentando tecnologias digitais a ponto de desenvolverem considerável habilidade, da qual os professores podem se valer. Contudo, estudos empíricos demonstram que a noção de uma geração digitalmente competente é mito.

Primeiro, fatores óbvios como posição socioeconômica, nível de educação e localização geográfica, assim como fatores menos óbvios como habilidades digitais, criando uma crescente muralha digital. Obviamente, os jovens também variam em seu interesse pessoal em estar *online*. Segundo, mesmo que muitos deles sejam experientes no uso da tecnologia para entretenimento e propósitos sociais, frequentemente precisam de orientação para usá-la no caso de objetivos profissionais ou educacionais e para desenvolver uma compreensão crítica das potencialidades e armadilhas tecnológicas. Como professores, temos um papel a desempenhar na transformação de nossos estudantes, daquilo que Gavin Dudeney chama de confortáveis com a tecnologia, em usuários experientes da tecnologia das ferramentas digitais.

Em anos recentes, os termos alternativos residentes digitais e visitantes digitais foram propostos como uma representação mais adequada do modo como as pessoas de todas as idades, não apenas a juventude, faz uso da internet. David White afirma: “Os residentes têm uma presença *online* que desenvolvem constantemente, enquanto os visitantes se logam, realizam uma tarefa determinada e depois se desconectam”.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. Letramentos digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p.25-26.

ANEXO C – La red en el aula

Veamos ahora algunas consecuencias de la anexión digital, o sea, de la incorporación al aula física de una red wifi y de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). La clase pasa a ser mixta, con papel y bits, más compleja, técnica y apasionante:

- **Ordenadores en clase.** El aula se llena de cachivaches: portátiles, cañón, pizarra digital. Algunos ocupan la posición central – como ya pasó con el televisor en el comedor, en los años sesenta –. Muchas clases comienzan, acaban o giran alrededor de la pantalla en la que se proyecta una web, una tarea o el trabajo de un aprendiz. La interacción cara a cara versa sobre la pantalla, la conversación gira en torno a lo que vemos. Lo importante deja de ser lo dicho para pasar a ser lo escrito en la pantalla. La escritura incrementa su presencia frente al habla. (Capítulo aparte merece el problema ergonómico de cómo organizar el aula para que las máquinas no escondan la cara de las personas).

- **Hábitos de trabajo.** El material didáctico está siempre disponible. Docentes y aprendices eligen el momento y el lugar más oportunos para leer, estudiar, resolver tareas, corregir, hacer preguntas y responderlas. Nace el peligro de la adicción y del comportamiento compulsivo, como revisar el correo por la noche o chatear durante todo el día. Ni los alumnos ni los docentes pueden pasarse 24 horas pegados a una pantalla. Hay que desarrollar y mantener hábitos saludables para gestionar la actividad en línea, con orden, constancia y eficacia, sin abandonarla pero sin que nos esclavice.

La prohibición de utilizar portátiles, móviles u otros dispositivos debe enmarcarse en este contexto. El aula, como espacio de aprendizaje, requiere el acceso a la red para buscar, usar y elaborar información pertinente. Sería absurdo que los aprendices tuvieran un portátil y wifi, pero que estuviera prohibido abrirlos; sería como vivir dentro de una pecera cerrada en el interior del océano. Del mismo modo que los adultos no responden al móvil en una reunión de trabajo (apagado o en silencio) y evitamos las charlas ociosas y los juegos en horario laboral, los alumnos deben aprender a distinguir el uso de máquinas en contexto escolar, para aprender, y en contexto personal, para divertirse. Por otro lado, un grado moderado de multitarea no debe confundirse con falta de interés o concentración.

- **Lo público y lo privado.** En la pantalla saltamos de la web de la asignatura al correo personal, al periódico del día o a un chat con familiares. Sanz (2009) revela la angustia de varias madres que saben que sus hijos bloguean a menudo, que no quieren fiscalizar esa práctica porque saben que es privada, pero que tienen miedo de que sus hijos difundan datos personales o conozcan a extraños poco recomendables. Por ello la escuela debe incorporar en el currículo la educación

de las cuestiones pragmáticas y éticas en la red, del mismo modo que enseña a hablar en público o a escribir con registros formales. Enseñar de qué se habla, de que manera y por qué en la red (aspectos pragmáticos), y de qué manera, con qué tipo de cortesía y con qué tipos de tratamientos (éticos) debería formar parte del programa escolar. No es cuestión de una materia de valores o educación cívica, sino de todo el currículo educativo, y también de la educación lingüística.

- **¡Cuánta atención personalizada!** Pocos alumnos se atreven a preguntar en clase, porque hay que hablar en público y jugarse el prestigio ante los compañeros, pero cualquiera se anima a escribir un correo electrónico al docente, porque es privado y se puede hacer a todas horas. Es corriente que el buzón del docente se llene cada semana con decenas de mensajes, que hacen preguntas acertadas y comprensibles pero que a menudo también repiten cuestiones que ya se aclararon en unas instrucciones o en los foros, ¡y que el aprendiz no ha revisado! Con internet, crece de manera exponencial la atención personalizada, hasta el punto de ocupar mucho tiempo del docente y provocar estrés. Pero no creo que la solución sea prohibir a los alumnos utilizar dirección de correo del docente, como hacen algunos; me parece más sensato emprender acciones para educar al alumnado, como sugiere el cuadro 51.

- **Asesoría informática.** Aprender a usar el EVA requiere conocimientos y habilidades técnicas que se aprenden sobre la marcha. La formación inicial es imprescindible pero no evita que a lo largo del curso los aprendices pregunten: “¿cómo accedo a la web?, ¿cómo cuelgo la tarea?, ¿cómo entro en el wiki?”; las consultas recaen sobre el profesorado, que reflexiona: “¡Yo no soy de tecnología!, sólo el de lengua”. Por eso son útiles los foros de ayuda entre iguales, los tutoriales y las preguntas más frecuentes (PMF) en foros.

- **Programas más que nunca.** La asignatura gana complejidad con tareas en línea y fuera de línea, individuales y grupales, más recursos y más diversos, géneros electrónicos (foros, wikis chats) que se suman a los tradicionales (trabajo, recensión, comentario). Hay que planificarlo y explicarlo todo con detalle, antelación y claridad. Hay que escribir instrucciones, detallar cada ejercicio de manera prolija, colgar las actividades oportunas en el EVA, avisar al alumnado con antelación. La práctica educativa se hace más explícita, compartida, consensuada, democrática y escrita, pero la planificación y la preparación del docente se incrementan notablemente, aunque esto no siempre se reconoce.

- **Recursos digitales.** El acceso a internet abre la puerta al uso de miles de recursos, comerciales y gratuitos, que han elaborado colegas e instituciones de todo el planeta. Hay material útil y novedoso, pero también mucha basura: recursos de mala calidad, con errores graves y

planteamientos ideológicos o pedagógicos opuestos a los nuestros; webs con poca estabilidad que se caen con algo de tráfico; programas engañosos que invaden y colonizan nuestros discos duros; recursos de pago que quizá no podamos asumir, que no se actualizan periódicamente, etc. La tarea de buscar, evaluar, elegir y adaptar recursos didácticos para cada clase no es simple; requiere tiempo y es de responsabilidad de un especialista que tenga conocimientos de la materia en cuestión, de informática, didáctica y documentalismo, además de conocer bien el centro, el alumnado y el profesorado. Es la tarea para la que están llamados los maestros-documentalistas, a mi entender.

Cassany, Daniel. **En-línea. Leer y escribir en la red.** Barcelona: Anagrama, 2012.

ANEXO D – Por que jogos digitais *online*?

Os jogos são fenômenos culturais que se inserem na vida social das pessoas em diferentes épocas e fazem parte de nossas vidas desde a infância (Gee, 2004). Muitos foram os estudiosos que se ocuparam em entender um pouco melhor o papel que o jogo ocupou e ocupa na sociedade. Huizinga (1938/2004) define jogo como toda e qualquer atividade humana, um fenômeno cultural. Pensando o jogo como uma atividade humana de natureza social e cultural, Vigotsky (1998) defendeu que o jogo seria a forma pela qual as crianças se apropriariam da experiência social humana e desenvolveriam a personalidade. Para Vigotsky (1998), a brincadeira permite que a criança organize seu pensamento, pois, ao brincar e ao jogar, ela desvenda sua situação cognitiva, visual, auditiva, tátil e motora, aprendendo a se relacionar com eventos, pessoas, coisas e símbolos. A origem sociocultural do jogo, aliada ao exercício do pensamento, nos direciona para a possibilidade de empregar os jogos no contexto educacional como recurso didático-pedagógico para mediar oportunidades de desenvolvimento cognitivo.

Na literatura atual, encontramos diversas pesquisas que atribuem ao jogo digital potencial para a aprendizagem. Ele é visto como espaço de vínculos de sociabilidade e fonte de desenvolvimento de habilidades cognitivas (cf. Gee, 2004; Jones, 2004). Nessa perspectiva Gee (2004) defende que jogar significa enfrentar desafios na busca do entretenimento, exercitando as funções mentais e intelectuais do jogador. Para Gee (2007), os jogos permitem também muitas aprendizagens tais como o reconhecimento e o entendimento de regras, a identificação de contextos em que elas estão sendo empregadas e até mesmo a subversão e a modificação dessas regras. Os jogos contribuem para a formação da autonomia, da criatividade, da originalidade, da possibilidade de assimilar e de experimentar situações diversas.

Prensky (2006) defende a ideia de que em qualquer jogo que se joga a aprendizagem está acontecendo. Os jogos oferecem aos jogadores benefícios palpáveis, como a coordenação mão-olho, o aumento da capacidade de solucionar problemas, a melhoria do desempenho em matemática e língua, dentre outros; e benefícios não quantificáveis, mas igualmente importantes, como conhecimentos sobre vida real, aptidão para analisar rapidamente novas situações, condições para interagir com pessoas desconhecidas, resolver problemas de forma rápida e independente.

Em suas investigações sobre jogos, Leffa *et al.* (2012) enfatizam as questões da linguagem. Para eles, os jogos digitais *online* podem ser importantes instrumentos de mediação na aprendizagem de línguas, porque exigem o conhecimento da linguagem para serem jogados e, ao mesmo tempo, podem propiciar a aprendizagem dessa linguagem. Os jogos digitais *online*

são, assim, práticas sociais caracterizadas pelo uso intensivo da língua que envolve a interação entre os participantes.

A todos esses aspectos é preciso acrescentar o interesse e a motivação que os jogos despertam nas crianças. Essa fascinação atinge também adultos de todas as idades, conquistados pelos lançamentos da indústria de jogos, que possui um faturamento bilionário graças a um mercado consumidor global ávido por novos jogos digitais destinados ao lazer e ao entretenimento. Por todas essas características, os jogos digitais *online* podem ser usados em situações de ensino-aprendizagem para contribuir com a formação de bases linguísticas que permitam aos jogadores participar de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita no ambiente digital.

No Brasil, sabemos que nos anos iniciais do ensino fundamental os jogos são frequentemente utilizados pelos professores alfabetizadores com o intuito de deixar o processo de aquisição da escrita mais motivador, dinâmico e lúdico (Brandão *et al.*, 2009). Após os anos iniciais, no entanto, é raro encontrar o uso de jogos na sala de aula como recurso para o aprendizado de língua portuguesa. Por quê? O que faz os professores abandonarem os jogos como recurso de ensino e de aprendizagem? Uma resposta para essas questões seria a de que os jogos são considerados pelos professores apenas como recursos lúdicos que não servem mais para a transmissão de conteúdos nos anos finais do fundamental e no ensino médio. Outra possível resposta seria a de que os professores desses níveis desconhecem o potencial dos jogos e como eles poderiam integrar sua *práxis*. Aspectos como o intenso uso da linguagem, a construção de um mundo imaginário, o poder de fascinação e de imersão, a capacidade de motivar os participantes, a possibilidade de o jogador compreender e interagir com as mais diferentes convenções, regras, particularidades e desafios que fazem parte do jogo parecem não ser levados em consideração pelos professores.

Pensando no ensino de língua portuguesa, como os jogos digitais *online* poderiam auxiliar no desenvolvimento das competências de leitura e de escrita na educação básica? Como poderíamos introduzir os jogos digitais *online* no contexto educacional fazendo com que integrem o ensino de língua portuguesa com fins didático-pedagógicos bem definidos e passíveis de serem alcançados, promovendo a participação e a experimentação do sujeito na construção de seu próprio conhecimento de forma lúdica e prazerosa?

Ribeiro, A. L. Jogos *online* no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. *In*: Coscarelli, Carla Viana (org.). Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p.163-165.

ANEXO E – Medio ambiente

Unidad 6 Nuestro mundo	Ecológicamente correcto <ul style="list-style-type: none"> • Expresar sentimientos y opiniones: <i>me preocupa, me molesta que</i> + subjuntivo. 	Menos humos, por favor <ul style="list-style-type: none"> • Expresar recomendaciones y obligaciones: <i>Hay que, es necesario</i> + infinitivo, <i>Es necesario que, hace falta que</i> + subjuntivo. • Hacer valoraciones: <i>Es conveniente que</i> + subjuntivo. Pronunciación y ortografía: <i>Qu, z, c.</i>	La ecologista del Himalaya <ul style="list-style-type: none"> • Comparativos y superlativos. • Léxico de geografía. 	Hablar y escuchar: Protestar ante una situación. Cultura: Ciudades españolas Patrimonio de la Humanidad Escribir: Carta al director de un periódico.	61
---	---	--	---	---	-----------

Nuevo Español en marcha 3, índice. Índice completo disponible en:
 <https://ele.sgel.es/ficheros/materiales/downloads/Nuevo%20en%20marcha%203%20libro_2411.pdf>

Acesso em: 10/09/2018