

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

APLICATIVOS DIGITAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL/LE:

UM ESTUDO COM ALUNOS DO
INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO

ELIZABETH CORRÊA DA SILVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

ELIZABETH CORRÊA DA SILVA

APLICATIVOS DIGITAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL/LE:
um estudo com alunos do Instituto Federal do Maranhão

São Luís
2019

ELIZABETH CORRÊA DA SILVA

APLICATIVOS DIGITAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL/LE:
um estudo com alunos do Instituto Federal do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar – da Universidade Federal do Maranhão, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior

São Luís

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Silva, Elizabeth Corrêa da.

Aplicativos digitais e ensino-aprendizagem de espanhol/le : um estudo com alunos do Instituto Federal do Maranhão / Elizabeth Corrêa da Silva. - 2019.
246 f.

Orientador(a): João Batista Bottentuit Junior.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Aplicativos Digitais. 2. Ensino-Aprendizagem de Espanhol. 3. Ensino de Língua Estrangeira. 4. Letramentos. 5. Tecnologias Digitais. I. Bottentuit Junior, João Batista. II. Título.

ELIZABETH CORRÊA DA SILVA

APLICATIVOS DIGITAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL/LE:

um estudo com alunos do Instituto Federal do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar – da Universidade Federal do Maranhão, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior

Data da aprovação: 16 /07/ 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior

Doutor em Ciências da Educação - Tecnologia Educativa

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^a. Dra. Sanny Fernanda Nunes Rodrigues

Doutora em Multimídia em Educação

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^a. Dra. Eliana Santana Lisboa

Doutora em Ciências da Educação

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

À Isabel, para sempre minha heroína.

AGRADECIMENTOS

“Amigos africanos me asseguraram que, em muitos idiomas nativos da África, há um montão de termos para “caminho e caminhar”, com incríveis nuances. Caminhar com uma criança, se fala de um modo. Caminhar com os pais, já se fala de outra maneira. Caminhar com amigos, se diz de um jeito, com uma pessoa amada, ainda de outro. Mas segundo me disseram esses amigos da África, apesar de tantas palavras para “caminhar” nas línguas deles não existe nenhuma palavra para caminhar sozinho” (Assmann).

Agradeço a Deus, por me guardar em todos os meus caminhos.

À minha mãe, Isabel, cujos esforços me mantiveram de pé e me fizeram prosseguir. Absolutamente nada, de tudo que eu gostaria de ter dito e proporcionado a você, minha mãe, seria suficiente para demonstrar minha gratidão pela sua presença de amor na minha vida. Eu te amo com todo meu coração.

Às minhas irmãs, Francilene, pelo apoio; e Rafaelle, pelo suporte na pesquisa e pelo amor e cuidado nos momentos de tensão.

À minha *sobrinita* Isabelly, por me trazer leveza e me puxar pra brincar ao longo do solitário processo de escrita.

Aos tios/primos Rosinéia, Rosicleia, Ronilson e à vó Ana Rosa que, assim como eu, foram exceções num país sem igualdade de condições, por terem sido e seguirem sendo minhas referências de luta nessa vida.

Às primas Carol, Ju, Malu e ao primo Guilherme pela força e pelo carinho.

Ao meu orientador, João Batista Bottentuit Junior, por sempre inspirar a transformação de seus alunos, por sua humildade, pela paciência em ensinar e orientar, por ser esse grande incentivador, sempre cheio de ânimo, sempre cheio de vida. Obrigada por ser sensível às minhas limitações pessoais, por tudo que aprendi com você e pelas experiências acadêmicas mundo afora que você impulsionou.

A Nataniel, pelo incentivo, por me fazer acreditar que estar no Mestrado era possível; por me apresentar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias digitais na Educação - GEP-TDE/UFMA, expandindo meus horizontes em pesquisa.

A todos os colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade; aos docentes do PGCult, em especial às professoras Zilmara Carvalho, Sannya Rodrigues e Vera Rolim pela *boniteza* de aprender com vocês.

Aos queridos colegas da turma do PGCult/2017. Agradeço, especialmente, à Perla, Patrícia, Amanda, os três sóis que me acompanharam neste percurso com as luzes de vivacidade, alegria e companheirismo que carregam em si. Obrigada por serem luzes!

À Liana, Carol, Guto e Trice, grandes amigos de longa caminhada, pela força e pelo afeto. Agradeço, em especial, à Liana e Carol pelo suporte fundamental durante a etapa de campo desta pesquisa.

A Carlos, pelo incentivo, desde a fase de preparação ao Mestrado, e pelo auxílio na revisão do “*Resumen*”.

A Dennes, pela torcida e pela ajuda sempre que o *notebook* resolveu me deixar na mão.

À Rosana e Waldeilson, por me mostrarem que espairer também era necessário. Sou grata pelos caminhos que me conduziram ao riso, conversas e pôr do sol.

Ao Instituto Federal do Maranhão, enquanto Instituição da qual fui aluna, no então CEFET- MA, e da qual faço parte como docente há nove anos; por me permitir a realização deste estudo, possibilitando meu crescimento pessoal e acadêmico-profissional, por me fazer compreender que sala de aula e pesquisa podem e devem caminhar juntas.

Ao Campus Monte Castelo, por autorizar a realização desta investigação.

Aos alunos do Ensino Médio integrado do IFMA que participaram deste estudo, obrigada por aceitarem participar da pesquisa, por disponibilizarem seu tempo também fora do horário de aula para a realização do grupo focal. Agradeço pelo que descobri e aprendi com vocês e por me despertarem novas inquietações.

Às professoras do IFMA que colaboraram para que esta pesquisa fosse realizada, pela acolhida e pelos esforços empreendidos para concretizar as fases desta investigação.

Às professoras Ana Elisa Ribeiro e Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues pelas valorosas contribuições durante a etapa de Qualificação da pesquisa.

Agradeço a todos e todas que, de algum modo, caminharam comigo. Muito obrigada!

"O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo".

(Paulo Freire)

RESUMO

Considerando que as atividades de leitura e escrita não se limitam a uma ação linguística e cognitiva, mas consistem também em uma forma de estar no mundo e agir sobre ele, é imprescindível que os alunos estejam aptos a interagir com textos em outras línguas, mobilizando recursos que garantam a construção de sentidos em diferentes gêneros e suportes, e, ainda, em integrações com variados formatos, presentes também no meio digital. É diante do cenário descrito acima que a questão norteadora para o desenvolvimento desta pesquisa consistiu na investigação de quais resultados poderiam ser obtidos a partir das articulações entre material didático impresso e digital nas aulas de língua espanhola. Nesse sentido, o estudo teve como objetivo geral analisar possíveis potencialidades ao aliar o material didático impresso e os aplicativos digitais *Edpuzzle*, *Padlet* e *Quizizz* no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, em uma escola da rede federal de ensino, na cidade de São Luís/MA. A investigação articula o arcabouço teórico acerca da Educação, Tecnologias Digitais e Ensino de Línguas. Tem-se, portanto, como suporte teórico autores como Pozo (2004); Bottentuit Junior (2010, 2017); Santaella (2005, 2013); Leffa (2008); Coscarelli (2005, 2016); Ribeiro (2016, 2018); Rojo (2012, 2015), entre outros. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso, de caráter exploratório e descritivo, com implementação prática e abordagem qualitativa de análise. São utilizados como instrumentos e técnicas para coleta de dados a observação participante; a aplicação de questionários, com perguntas abertas e fechadas; e a realização de entrevista por grupo focal com os alunos que colaboraram com este estudo. Realizamos a descrição e análise de atividades por nós elaboradas, que utilizam aplicativos digitais (*Edpuzzle*, *Padlet* e *Quizizz*), articulados ao trabalho com o material didático impresso, desenvolvidas com vinte e sete alunos da disciplina de língua espanhola, durante os meses de novembro e dezembro de 2018. Os resultados obtidos indicam que há espaço para tratamento e uso de tecnologias digitais a partir de algumas experiências apontadas pelos alunos nas aulas de língua espanhola, bem como no plano de ensino da disciplina e na abordagem do livro didático adotado na Instituição. A avaliação dos alunos concentrou-se preponderantemente numa dimensão positiva em torno do conjunto de aplicativos utilizados. Visto que este estudo envolveu a tarefa de busca e seleção de informações, entendemos que seria importante um trabalho prévio com os alunos sobre a perspectiva de cidadania digital, especialmente sobre as questões de pesquisa de informações, confiabilidade das fontes e ética em ambiente *online*. Além disso, ainda que aplicativos como o *Padlet* potencializem o trabalho colaborativo, é necessário pensar em estratégias para que as atividades possam ser desenvolvidas, de fato, com esse viés. No que concerne à atividade com o *Quizizz*, verificamos que os elementos de jogos podem ser recursos importantes para propiciar a motivação e o engajamento dos alunos. Acreditamos ser relevante pensar, aliado ao uso do aplicativo, em outras intervenções que permitam trabalhar questões de teor discursivo ou que exijam maior reflexão do aluno, sem a pressão de um tempo determinado. Sugerimos, para pesquisas futuras acerca desta temática, o trabalho com os aplicativos utilizados a partir da abordagem do *Mobile Learning*; com o processo de ensino-aprendizagem de espanhol em ambiente *online*; e com a investigação de outros aplicativos digitais que explorem o trabalho com as habilidades de produção oral.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Ensino de Língua Estrangeira. Ensino-Aprendizagem de Espanhol. Letramentos. Aplicativos Digitais.

ABSTRACT

Considering that reading and writing activities are not limited to a linguistic and cognitive action, but they also consist in a way of being in the world and acting on it, it is imperative that students are able to interact with texts in other languages, mobilizing resources that ensure the construction of meanings in different sorts and supports, and also in integrations of varied formats, also present in the digital medium. Therefore, the guiding question for the development of this research was the investigation of what results could be obtained from the articulations between printed and digital didactic material in Spanish language classes. In this sense, our general objective in this research consisted in analyzing potentialities in the articulation between printed courseware and digital applications Edpuzzle, Padlet and Quizizz in the teaching-learning process of Spanish as a foreign language, of a Federal school system in the city of São Luís / MA. The research covered the convergence of the theoretical framework on Education, Digital Technologies and Language Teaching. We have, therefore, as theoretical support authors such as Pozo (2004); Bottentuit Junior (2010, 2017); Santaella (2005, 2013); Leffa (2008); Coscarelli (2005, 2016); Ribeiro (2016, 2018), Rojo (2012, 2015) and others. Therefore, it is a case study, exploratory and descriptive, with practical implementation and qualitative analysis approach. For that, the participant observation is used as instruments and techniques for data collection; the application of questionnaires, with open and closed questions; and a focus group interview with the students who collaborated with this study. We describe and analyze activities that use digital applications (Edpuzzle, Padlet and Quizizz) articulated to work with the printed courseware, developed with twenty-seven Spanish-speaking students, within November and December of 2018. The obtained results indicate that there is space for treatment and use of digital technologies based on some of the experiences pointed out by the students in the Spanish language classes, as well as in the teaching plan of the subject and in the approach to the didactic book adopted in the Institution. The evaluation of students concentrated predominantly on a positive dimension around the set of applications used. Since this study involved the task of searching and selecting information, we understand that prior work with students about the perspective of digital citizenship, especially on questions of information search, reliability of sources and ethics in an online environment, would be important. Besides that, even though applications such as Padlet potentialize collaborative work, it is necessary to think strategies so that activities can be developed, in fact, with this inclination. In relation to the activity with Quizizz, we verified that the elements of games can be important resources to motivate the students' engagement and motivation. We believe that it is important to think, together with the use of the application, other interventions that allow us to explore issues of discursive content or that require greater reflection of the student without the pressure of a given time. We suggest, for future research on this topic, the work with the applications used from the Mobile Learning approach; in the teaching-learning process of Spanish in an online environment; and research into other digital applications that explore working with oral production skills.

Keywords: Digital Technologies. Foreign Language Teaching. Teaching-Learning of Spanish. Literacy. Digital Applications.

RESUMEN

Considerando que las actividades de lectura y escritura no se encuentran limitadas a una acción lingüística y cognitiva, consisten más bien en una forma de estar en el mundo y actuar sobre éste, es imprescindible que los alumnos estén aptos para interactuar con textos en otras lenguas, movilizandolos recursos que garanticen la construcción de sentidos en distintos géneros y soportes e inclusive, en integraciones de formatos varios presentes también en el medio digital. En ese escenario, la pregunta para el desarrollo de este estudio consistió en la investigación de cuáles resultados podrían ser obtenidos a partir de las articulaciones entre material didáctico impreso y digital en las clases de lengua española. En este sentido, la investigación tuvo como objetivo general analizar posibles potencialidades en la articulación entre el material didáctico impreso y las aplicaciones digitales *Edpuzzle*, *Padlet* e *Quizizz* en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, en una escuela de la Red Federal de enseñanza, en la ciudad de São Luís/MA. La investigación abarca la convergencia del marco teórico hacia la Educación, Tecnologías digitales y Enseñanza de lenguas. El soporte teórico está formado por autores como Pozo (2004); Bottentuit Junior (2010, 2017); Santaella (2005, 2013); Leffa (2008); Coscarelli (2005, 2016); Ribeiro (2016, 2018), Rojo (2012, 2015) entre otros. En tal sentido, se trata de un estudio de caso, de carácter exploratorio y descriptivo, con implementación práctica y abordaje cualitativo de análisis. Son utilizados como instrumentos y técnicas para la recolección de datos la observación participante; la aplicación de cuestionarios, con preguntas abiertas y cerradas; y la realización de entrevista por grupo focal con los alumnos que colaboraron con este estudio. Realizamos la descripción y análisis de actividades producidas por la investigadora, que utilizan aplicaciones digitales (*Edpuzzle*, *Padlet* y *Quizizz*) asociadas al trabajo con el material didáctico impreso, desarrolladas con veintisiete alumnos de lengua española, en los meses de noviembre y diciembre de 2018. Los resultados apuntan a que hay espacio para el tratamiento y uso de tecnologías digitales a partir de algunas experiencias señaladas por los alumnos en las clases de español, así como en el plan de enseñanza de la asignatura y en el abordaje del libro didáctico adoptado por la Institución. La evaluación de los alumnos se ha concentrado, predominantemente, en una dimensión positiva acerca del conjunto de aplicaciones utilizadas. Teniendo en cuenta que este estudio involucró la tarea de búsqueda y selección de informaciones, comprendemos que sería importante un trabajo previo con los alumnos en torno a la perspectiva de ciudadanía digital, especialmente acerca de la búsqueda de informaciones, confiabilidad de las fuentes y ética en el entorno digital. Además, aunque los aplicativos como el *Padlet* potencialicen el trabajo colaborativo, es necesario pensar en estrategias para que las actividades puedan desarrollarse, de hecho, bajo este tenor. En lo que concierne a las actividades con el *Quizizz*, verificamos que los elementos de juegos pueden ser recursos importantes para propiciar la motivación y la compenetración de los alumnos en la tarea. Creemos que es relevante pensar, junto a las aplicaciones digitales, en otras intervenciones que permitan trabajar preguntas de contenido discursivo o que exijan una más profunda reflexión sin la presión de un tiempo establecido. Como sugerencias, para investigaciones futuras acerca de este tema, proponemos el trabajo con las aplicaciones utilizadas a partir del abordaje del *Mobile Learning*; en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en el entorno *online*; y la investigación de otras aplicaciones digitales que exploren el trabajo con habilidades de producción oral.

Palabras claves: Tecnologías Digitales. Enseñanza de Lengua Extranjera. Enseñanza-Aprendizaje de Español. Alfabetismos. Aplicaciones Digitales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os 6Cs da Educação do século XXI	34
Figura 2: Domínios constitutivos	36
Figura 3: Dimensões em torno da computação e tecnologias digitais da informação e comunicação	44
Figura 4: Gerações de tecnologias de linguagem	46
Figura 5: Prós e contras na produção de materiais didáticos.....	52
Figura 6: Descrição das etapas da Revisão Sistemática de Literatura.....	65
Figura 7: Tela inicial da ferramenta Edpuzzle.....	92
Figura 8: Tela inicial do Padlet.....	93
Figura 9: Tela inicial do aplicativo Quizizz	93
Figura 10: Unidade que contempla a temática TIC, hipertexto e gêneros digitais.....	99
Figura 11: Livro didático no qual nos apoiamos para seleção dos textos trabalhados	105
Figura 12: Detalhes da interface digital no Editorial sobre Videojuegosda Etapa I.....	107
Figura 13: Laboratório no qual desenvolvemos as atividades.....	123
Figura 14: Página inicial do site criado durante a pesquisa.....	124
Figura 15: Orientações para a tarefa de compreensão audiovisual	131
Figura 16: Feedback genérico de avaliação da resposta do aluno Edpuzzle	135
Figura 17: Bloqueio da tentativa de avançar sem uma primeira visualização no Edpuzzle	137
Figura 18: Funcionalidade de acesso à nova visualização na tela do Edpuzzle	137
Figura 19: Informações sobre a atividade e direcionamento ao Padlet	141
Figura 20: Orientações para a o desenvolvimento da atividade	142
Figura 21: Seção de acesso à atividade avaliativa	153
Figura 22: Avaliações diversificadas no estudo de Canan e Paiva (2016).....	156
Figura 23: Opções de respostas do Quizizz a partir de imagens	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Usuários de internet por local de acesso individual	29
Gráfico 2: Ano de Publicação das Dissertações	69
Gráfico 3: Nível de Ensino enfocado	70
Gráfico 4: Língua estrangeira em foco	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão	66
Quadro 2: Resultados das buscas antes da aplicação de critérios de inclusão e exclusão....	68
Quadro 3: Mídias ou Recursos Digitais utilizados	72
Quadro 4: Etapas do planejamento operacional e coleta de dados da pesquisa/2018	82
Quadro 5: Categorias identificadas e unidades de registro que evidenciam a percepção dos alunos em torno do material impresso utilizado.....	110
Quadro 6: Categorias identificadas e evidências sobre a percepção dos alunos em torno da leitura no papel e na tela	116
Quadro 7: Roteiro do desenho de atividade de compreensão audiovisual com o Edpuzzle	128
Quadro 8: Roteiro do desenho de atividade de aprendizagem desenvolvida - Vocabulário Multimídia	139
Quadro 9: Percepção dos alunos sobre a construção no Padlet em grupos	144
Quadro 10: Roteiro do desenho de atividade avaliativa por meio do Quizizz	152
Quadro 11: Categorias identificadas e evidências sobre a relevância da aula mediada pelos recursos digitais	165
Quadro 12: Categorias identificadas e evidências sobre a experiência com o material impresso aliado ao uso dos aplicativos digitais	169

LISTA DE SIGLAS

A	Aluno
AC	Análise de conteúdo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
ELE	Espanhol como língua estrangeira
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
CNE	Conselho Nacional de Educação
EUA	Estados Unidos da América
GF	Grupo Focal
GNL	Grupo de Nova Londres
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LD	Livro didático
LE	Língua estrangeira
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEA	National Education Association
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ODAS	Objetos digitais de aprendizagens
OEDs	Objetos Educacionais Digitais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TDIC	Tecnologias digitais de informação e comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1 Justificativa do estudo	16
1.2 Questões de investigação	19
1.3 Objetivos	19
1.3.1 Objetivo geral	19
1.3.2 Objetivos específicos	20
1.4 Estrutura da dissertação	20
2 CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO: CENÁRIOS DE APRENDIZAGENS NA SOCIEDADE GLOBAL	22
2.1 A era da informação e da sociedade em rede: novos cenários culturais e sociabilidades	22
2.2 Reconfigurações da linguagem: variadas formas de interação com os textos	25
2.3 Educação e Tecnologias Digitais: competências para o século XXI	28
3 ENSINAR E APRENDER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS	38
3.1 Tecnologias digitais em foco: o que dizem os documentos oficiais	38
3.2 Recursos digitais e ensino: pesquisas e práticas pedagógicas	45
3.3 Reflexões em torno do Material Didático no ensino de línguas estrangeiras	51
4 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE	57
4.1 Concepções de Letramento(s) e Multiletramentos	57
4.2 Multiletramentos: uma revisão sistemática de literatura	64
4.2.1 Multiletramentos e práticas escolares em língua estrangeira	69
5 METODOLOGIA	74
5.1 Caracterização da pesquisa	74
5.3 Etapas e procedimentos da coleta de dados	81
5.3.1 Questionários	84
5.3.2 Observação participante e ficha de observação	86
5.3.3 Entrevista por grupo focal	87
5.4 Técnicas de análise das evidências do estudo de caso	88
5.5 Aplicativos utilizados nas atividades desenvolvidas	91
6 TRANSITANDO ENTRE O MATERIAL IMPRESSO E OS APLICATIVOS DIGITAIS NAS AULAS DE ESPANHOL/LE	95

6.1 Caracterização dos participantes: o perfil digital	95
6.2 O impresso como contato inicial em nossa experiência	104
6.3 Uso e avaliação dos aplicativos digitais na aula de Espanhol	121
6.3.1 Compreensão audiovisual por meio do <i>Edpuzzle</i>	125
6.3.2 Criação de vocabulário multimídia a partir do <i>Padlet</i>	139
6.3.3 Explorando o texto em atividades gamificadas	151
6.3.4 Avaliação geral da experiência	164
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICES	196
ANEXOS	242

INTRODUÇÃO

As mudanças socioculturais, vivenciadas nas últimas décadas, marcaram o surgimento das tecnologias digitais e a delineação de um novo espaço de informação, interação e conhecimento, o qual resultou na redefinição de relações com o saber e o aprendizado. Consequentemente, os usos da linguagem assumiram mudanças que deram lugar às novas maneiras de ler, produzir e promover a circulação de textos, com práticas de leitura e escrita que permeiam diferentes contextos, gêneros, suportes e mídias, exigidos na participação letrada e cidadã no meio social. Nesse sentido, no que se refere ao contexto educacional, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm requerido, na contemporaneidade, práticas letradas que possibilitem adequações a essa nova realidade.

Especificamente no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, muitas vezes desconsidera-se que a leitura e a escrita devam ser contempladas enquanto atividades socialmente significativas. O processo de leitura passa a ser tomado como pretexto para o desenvolvimento de atividades relacionadas meramente com a observação de aspectos gramaticais, ou não permite a reflexão crítica sobre o texto, de modo a possibilitar a ampliação e construção de sentidos. Contudo, as práticas de leitura não podem ser vistas como simples atividades de decodificação ou identificação e extração de informações por um leitor passivo, mas como um evento social, cognitivo, histórico e cultural.

Ademais, em meio aos gêneros e mídias que fazem parte do cenário contemporâneo e à necessidade de oportunizar aos alunos experiências que contemplem diferentes espaços de leitura na sala de aula, importa compreender como podemos conduzir, em nossas práticas pedagógicas no ensino de línguas estrangeiras, possíveis articulações em torno dos materiais didáticos em suportes diferenciados, levando em conta a perspectiva do contato e diálogo entre a cultura do impresso e a cultura digital.

Nesse âmbito, considerando a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE), inserimos a presente proposta na investigação de possíveis potencialidades relacionadas à articulação entre o material didático impresso e os aplicativos digitais no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Para tanto, adotamos a perspectiva dos letramentos e multiletramentos que nos viabiliza o suporte teórico-metodológico em torno de práticas pedagógicas que permitam engajar os interesses dos alunos, aproximando-os de novas práticas textuais e de novos

espaços de construção de sentidos, que emergem em meio ao contexto das tecnologias digitais.

1.1 Justificativa do estudo¹

Em todo o percurso da minha vida escolar, estudei em instituições públicas. Iniciei o Ensino Médio no ano de 1999, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão - CEFET-MA -, onde tive meu primeiro contato com o espanhol. Graduei-me em Letras com habilitação em Português/Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão e especializei-me em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão.

No curso de Letras, compreendi que estamos mergulhados na língua(gem) e, por meio dela, investimos de sentido o que nos rodeia e as experiências que nos historicizam. É por meio da língua(gem) que construímos e reconstruímos a nossa identidade. Aprendi que linguagem é diálogo, interação e passei a entender que, para habitar o mundo, é necessário habitar a língua.

A partir do contato com o espanhol, compreendi que a língua de Lorca e Neruda não prometia ser para mim apenas uma das línguas de relevância no cenário mundial, mas também a língua que me permitiria ver o mundo por um prisma linguístico-cultural, diferente daquele da minha língua nativa. Além disso, permitiria que eu mergulhasse em um universo completamente novo no que se refere à literatura, música, cinema, teatro, dança, cultura popular, etc. E mais, possibilitaria ainda que eu enxergasse as diferenças culturais e individuais e convivesse com elas sem discriminações. A língua espanhola enriqueceria minha vida acadêmica, intelectual e pessoal.

A partir disso, fui (des)construindo concepções de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, como, por exemplo, a de que não há sentido em um ensino que seja desvinculado da realidade e que recaia no foco metalinguístico, centrado na memorização de regras gramaticais. Compreendi que é necessário utilizar no espaço da sala de aula a língua viva, fluida, dinâmica, por meio de situações que permitam aos alunos usos reais desse idioma. Isso pressupõe uma perspectiva de ensino de línguas muito mais abrangente e reflexiva do que tradicionalmente se vê.

Ao percorrer minha experiência pessoal, escolar, acadêmica, comunitária, como práxis cotidiana, não posso ficar alheia à criação de condições que contribuam profissional

¹ Com exceção de parte deste subtópico, que está escrito em primeira pessoa do singular, todo o texto deste documento prioriza a terceira pessoa do plural.

e significativamente para meu entorno, para a sociedade, aliando o conhecimento científico-acadêmico à vontade de transformar o que me inquieta e, como disse Thiago de Mello (2009, p.222), buscando nesse percurso seguir “[...] *como um rio, que nasce de outros [...], junto com outros sendo e noutros se prolongando e construir o encontro com as águas grandes do oceano sem fim. Mudar em movimento, mas sem deixar de ser o mesmo ser que muda. Como um rio*”.

Em consonância com o contexto apresentado acima, onde o vínculo entre o aspecto acadêmico/profissional e pessoal estão fortemente entrelaçados, a questão que norteia esta pesquisa surgiu a partir de um problema da vida prática, observado na minha atividade enquanto docente da disciplina de Língua Espanhola e Língua Espanhola aplicada à Hospedagem no Instituto Federal do Maranhão.

Sabendo que minha prática docente me impulsiona incessantemente à investigação, e que, nesse movimento, as questões que possam (re)ver o contexto educacional e a vida prática são as que me deslocam, inquietou-me investigar quais seriam as possíveis potencialidades, na articulação entre o material didático impresso e os aplicativos digitais, que podem ser observadas no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol/ELE.

Nesse sentido, para a sustentação teórico-metodológica deste estudo, realizamos um levantamento bibliográfico pautado na consulta, leitura e análise do arcabouço teórico sobre o tema em questão. Este ofereceu-nos suporte para ampliar o conhecimento do tema investigado, por meio de livros e publicações acadêmico-científicas, disponíveis em meios impressos e em bases de dados eletrônicas, como: *Google*, *Google Acadêmico*, Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositórios Institucionais (Repositório da Universidade do Minho, Repositório Institucional da UnB; Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp; e Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

Segundo Castells (2005), o processo de transformação estrutural e multidimensional do terreno histórico, o qual vivenciamos nas últimas décadas, atrelado a um novo paradigma tecnológico, assentado nas tecnologias da informação e comunicação, requer novos instrumentos conceituais. O contexto educacional também tem convocado mudanças expressivas que acompanhem essas transformações.

Ao propor uma teoria de aprendizagem para a idade digital, Siemens (2004) destaca que o campo educacional reconhece, ainda que lentamente, o impacto da utilização de novas ferramentas de aprendizagem e das mudanças ambientais em um aprender que

assume novos contornos. Para o autor, a utilização de novas ferramentas altera as formas de trabalho e de funcionamento do indivíduo. Ele também ressalta a importância de um modelo que reconheça as mudanças as quais a sociedade vivencia.

Enquanto atividades indispensáveis para a cidadania, ler, escrever e contar continuam sendo procedimentos importantes na vida das pessoas. Entretanto, frente aos novos desafios no contexto de expectativas de nossa sociedade, discutimos a posição que essas atividades ocupam quando se esperam do indivíduo múltiplas habilidades, as quais vão além da mera postura de usuário passivo para enfrentar a vida e o trabalho (DEMO, 2008). Assim, percebemos que outras motivações oriundas do contexto tecnológico requerem “[...] novos e múltiplos letramentos em resposta às demandas de uma cultura dominada pela imagem e a escrita - impressa ou digital - que se caracteriza por rápidas e sucessivas mudanças” (KLEIMAN, 2014, p. 88).

Dentro desse cenário, a aprendizagem de uma língua estrangeira também está inserida, assim como a promoção dessa aprendizagem está orientada para a formação em torno das necessidades das sociedades complexas contemporâneas e a preparação para o enfrentamento da diversidade e do trânsito intercultural.

Para tanto, é necessário pensar também os letramentos e multiletramentos em línguas estrangeiras, de modo a possibilitar ao educando o trânsito por diferentes textos pertencentes à cultura digital, criando oportunidades, no espaço da sala de aula, para o uso da língua em contextos relevantes e para a inserção dos indivíduos em práticas de leitura e escrita com contornos reais.

De acordo com Braga (2013), no espaço social de destaque que a internet ocupa, seja como meio informativo, como possibilidade de construção de conhecimentos, ou, ainda, como espaço para interações e manifestações socioculturais, é fundamental que as atividades escolares contemplem o desenvolvimento de letramentos digitais. Ao pensar o contexto educacional, a escola não poderá estar alheia a essas mudanças, mas deverá criar condições para que os recursos oferecidos pelas tecnologias possam ser explorados de forma eficiente, sobretudo no processo de formação e educação crítica dos alunos.

A partir do panorama acima, justificamos a produção das atividades aqui propostas, considerando a necessidade de compreender melhor as integrações em torno dos materiais didáticos impressos e aplicativos digitais, em particular no que se refere às práticas pedagógicas em língua espanhola/ELE; e como possibilidades que poderão ser refletidas, analisadas, adaptadas ou lapidadas para outros contextos e necessidades observadas pelos docentes da área.

Assim, diante do exposto, acreditamos que ainda são necessárias pesquisas que tragam novas contribuições às questões apresentadas. É nesse âmbito que este estudo pretende trazer benefícios de médio e longo prazo para a sociedade e comunidade acadêmica, viabilizando possibilidades de ensino-aprendizagem de Espanhol/ELE que emergem no cenário contemporâneo.

1.2 Questões de investigação

É fundamental que a escola se preocupe com a aprendizagem de outras línguas no contexto das Tecnologias digitais, oferecendo práticas pedagógicas que permitam aos alunos explorar as possibilidades de leitura e circulação de textos em diferentes mídias e suportes. Para Leffa, em entrevista a Jesus e Aragão (2017, p. 170), “[...] a questão [...] não é tecnológica; os recursos estão todos aí, seguramente tornando o celular a mais inclusiva das tecnologias. A questão é pedagógica e, portanto, da alçada do professor e da escola”.

Diante desse quadro, as perguntas que norteiam esta pesquisa são: quais as possíveis potencialidades na articulação entre o material didático impresso e os aplicativos digitais no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira? até que ponto há espaço e condições para a realização de práticas pedagógicas que contemplem o uso de tecnologias digitais nas aulas de ELE, considerando a produção de uma revisão sistemática de literatura sobre a temática em questão e a observação da unidade de análise focalizada? Quais implicações positivas e/ou negativas podem ser observadas com o uso dos aplicativos *Edpuzzle*, *Padlet* e *Quizizz* nas atividades conduzidas pela pesquisadora e organizadas em um site criado para a sistematização das tarefas práticas da pesquisa? Como os alunos avaliam as atividades que aliam o material didático impresso aos aplicativos digitais nas aulas de língua espanhola a partir da aplicação das tarefas propostas?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

- Analisar as possíveis potencialidades na articulação entre o material didático impresso e os aplicativos digitais no processo de ensino-aprendizagem de E/LE, no Campus São Luís-Monte Castelo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

1.3.2 Objetivos específicos

- Verificar se há espaço e condições para a realização de práticas pedagógicas que contemplem o uso de tecnologias digitais nas aulas de espanhol como língua estrangeira por meio da realização de uma revisão sistemática de literatura e da observação da unidade de análise em foco;
- Compreender quais implicações positivas e/ou negativas podem ser observadas com o uso dos aplicativos *Edpuzzle*, *Padlet* e *Quizizz* nas atividades propostas e aplicadas pela pesquisadora, adotando como ponto de partida a produção de um site para alojamento e organização das tarefas desenvolvidas;
- Investigar, a partir da aplicação prática das tarefas propostas, como os alunos avaliam as atividades que aliam o material didático impresso aos aplicativos digitais nas aulas de língua espanhola.

1.4 Estrutura da dissertação

A dissertação encontra-se dividida em 7 (sete) capítulos, que estão distribuídos do seguinte modo:

- Neste primeiro capítulo, *Introdução*, apresentamos a motivação e a justificativa para este estudo, bem como as questões que norteiam a presente pesquisa, situando ainda os objetivos que surgem a partir de nossas inquietações;

- O segundo capítulo, “*Cultura digital e educação: cenários de aprendizagens na sociedade global*”, é constituído pelo enquadramento teórico e contextual acerca dos novos cenários culturais na era digital. Apontamos como os usos das tecnologias atravessam os mais diversos âmbitos socioculturais e práticas cotidianas, e como as mudanças que nos encaminham para uma sociedade em rede repercutem na educação, nas reconfigurações da linguagem e práticas de leitura. Finalizamos o capítulo abordando as competências e habilidades que se sobressaem nos estudos e que tratam das bases necessárias aos alunos do século XXI.

- No terceiro capítulo, “*Ensinar e aprender línguas estrangeiras com tecnologias digitais*”, enfocamos, especificamente, como os documentos oficiais concebem as tecnologias de informação e comunicação no componente curricular línguas estrangeiras

modernas. Destacamos, ainda, as pesquisas que abordam experiências de uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e propomos algumas reflexões em torno do material didático no ensino de outras línguas.

- No quarto capítulo, “*Letramentos e multiletramentos na contemporaneidade*”, debruçamo-nos sobre os estudos que tratam das práticas de letramentos e multiletramentos, bem como das conceitualizações teóricas em torno da multimodalidade. Apresentamos uma revisão sistemática da literatura, com foco em pesquisas de conclusão de mestrado, no Brasil, disponíveis em bases de dados *online*. Priorizamos as experiências pedagógicas nas aulas de língua estrangeira, que ressaltam o posicionamento teórico-prático da pedagogia dos multiletramentos e tecnologias digitais.

- No quinto capítulo, *Metodologia*, fundamentamos nosso percurso metodológico por meio da caracterização do estudo, identificação do contexto de pesquisa e unidade de análise, descrição dos procedimentos utilizados para a coleta dos dados e das técnicas adotadas para análise das evidências do estudo. Apresentamos as etapas desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa em campo e descrevemos os três aplicativos que foram articulados ao suporte impresso: *Edpuzzle*, *Padlet* e *Quizizz*.

- No sexto capítulo, *Transitando entre o material impresso e os aplicativos digitais nas aulas de espanhol/le*, apresentamos a análise e discussão dos resultados em torno da experiência que articulou as atividades em suportes impressos e digitais. Caracterizamos inicialmente o perfil dos alunos participantes, descrevemos as aulas e atividades realizadas, bem como as avaliações dos alunos acerca da compreensão audiovisual por meio do *Edpuzzle*, da criação de vocabulário multimídia a partir do *Padlet* e da compreensão leitora por meio da atividade gamificada com o *Quizizz*. Em seguida, procedemos à avaliação geral da experiência.

- No sétimo e último capítulo, *Considerações Finais*, retomamos o tema geral e destacamos as principais conclusões em torno dos objetivos delineados nesta investigação. Ademais, apontamos as limitações do estudo e o que poderá ser investigado em pesquisas futuras.

2 CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO: CENÁRIOS DE APRENDIZAGENS NA SOCIEDADE GLOBAL

Neste capítulo, abordaremos os traços de uma sociedade em rede, apontando como as tecnologias atravessam os mais diversos âmbitos socioculturais e práticas cotidianas, e como as mudanças que nos encaminham para a era digital ressoam nas práticas de leitura, nos usos da linguagem na educação. Posteriormente, ressaltamos as competências requeridas ao aluno do século XXI e apontamos de que modo as tecnologias digitais podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de outras línguas. Finalizamos o capítulo trazendo alguns indicativos sobre a questão do material didático nas aulas de língua estrangeira.

2.1 A era da informação e da sociedade em rede: novos cenários culturais e sociabilidades

Os aspectos que caracterizaram as sociedades do final do século XX pautaram-se em um novo modo de desenvolvimento, que, delineado pelos contornos do sistema de produção capitalista, foi marcado por uma revolução em torno das tecnologias da informação, processamento e comunicação. A organização social, alinhada às transformações econômicas e inovações técnicas, resultou em mudanças nas formas de socialização entre os indivíduos, bem como na própria percepção de espaço e de tempo das práticas sociais que moldaram tal organização de redes interligadas (CASTELLS, 1999).

Ao tratar do caráter dinâmico da vida social moderna e de suas rupturas com sistemas e modos de vida observados em períodos anteriores, Giddens (2002) ressalta a rapidez, amplitude e profundidade com que as mudanças sociais ocorrem. Um dos aspectos que justifica esse dinamismo consiste no esvaziamento do tempo e espaço, processo em que o “quando” está conectado ao “onde”, sem que, necessariamente, os seres humanos envolvidos estejam fisicamente presentes no mesmo espaço para a coordenação de suas ações sociais.

A revolução tecnológica situada na análise de Castells (1999), e precisamente acerca do que ele denominou de Sociedade em Rede, caracteriza-se por um permanente ciclo que envolve a inovação e o uso de tecnologias de informação para a geração de novos conhecimentos. Trata-se de um processo que não se pauta na centralização da informação, mas na possibilidade de realimentação dessas tecnologias para novas aplicações, seguindo

uma lógica própria, marcada pela velocidade, redução de custos, distribuição ubíqua e alta difusão no mundo.

Conforme Kenski (2013), a lógica das redes aponta para a reconfiguração do que se entende convencionalmente por espaço e tempo, repercutindo na dinâmica da vida laboral, na empregabilidade, na vida familiar e nas possibilidades de aprender. Essa lógica influencia a flexibilidade, a dessincronização e o estabelecimento de novas combinações de fluxos e ritmos das organizações.

O sentido histórico, geográfico e cultural que as localidades estão imbuídas já não é mais suficiente para dar conta das mudanças advindas de um novo sistema de comunicação. O espaço de fluxos (forma espacial onde se dá a organização das práticas sociais nas dimensões econômica, política e simbólica da sociedade em rede), juntamente com um tempo em que passado, presente e futuro confundem-se, torna-se a base de sustentação da cultura da virtualidade real (CASTELLS, 1999).

O que Castells entende por espaço de fluxo traduz-se na perspectiva de Levy (1999, p.2) como “[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias de computadores”, o chamado ciberespaço. Suas principais formas de comunicação e interação consistem no acesso aos recursos de um computador, independentemente da distância geográfica, na transferência de dados, nos sistemas de mensagens e de conferência eletrônica, no compartilhamento de hiperdocumentos, ferramentas de aprendizagem e de trabalho cooperativo.

O ciberespaço organiza um movimento social e cultural situado em torno de uma comunicação interativa, intercomunitária, que tem na internet seu mais representativo símbolo de construção coletiva em escala global. Entretanto, sua constituição agrega, além da internet, as redes independentes que a alimentam, bem como as mídias tradicionais. O crescimento do ciberespaço segue em conformidade com três princípios: a interconexão, a criação de comunidades internacionais e a inteligência coletiva (LEVY, 1999).

No movimento denominado por Levy (1999) de Cibercultura, a conexão é um dos principais elementos potencializadores da comunicação universal e da interatividade. Esse princípio atrela-se à criação de comunidades virtuais, nas quais grupos de pessoas, que poderão manter contato presencialmente, ou não, associam-se a partir de interesses comuns e afinidades, tendo as redes de computador como mediadoras das diferentes formas de socialização.

O ritmo acelerado em que se processa a produção e o consumo de fluxos informacionais e as inovações tecnológicas perpassa, ainda, pela “topologia da

participação social e política”, seja abrindo espaço para a participação democrática de indivíduos e grupos, no que diz respeito ao posicionamento e interação (diante das decisões importantes que permeiam a sociedade civil), seja buscando formas de controle social - acesso às informações pessoais, recrutamento social, manipulação de pesquisas de opinião (MARTÍN-BARBERO, 2004).

Em sua obra “Por que as comunicações e as artes estão convergindo?”, Santaella (2005) dá relevo às relações entre arte e tecnologia, e aborda a expansão do campo das artes a partir do diálogo que elas estabelecem com as tecnologias midiáticas, inclusive por meio das misturas entre as mídias. É assim que, ao longo do tempo, temos visto textos, imagens e sons que ultrapassam fronteiras e hibridizam-se, culminando na hipermídia; modelação 3D, animação, música computadorizada; artistas interagindo com objetos inteligentes; imersão de usuários em realidade virtual; performances e teleperformances com interação de elementos virtuais e corpos presenciais; *webinstalações*, *ciberinstalações*; telerobótica, tendências que se conectam com os campos da matemática, física e/ou biologia.

As mudanças anteriormente pontuadas nos trazem indicativos de como os usos das tecnologias atravessam os mais diversos âmbitos socioculturais e práticas cotidianas: os deslocamentos de espaço e tempo; a rapidez com a qual as informações são geradas e consumidas; as conexões estabelecidas por meio do ciberespaço e que reconfiguram a linguagem, as tendências artísticas, as formas de sociabilidade. Logo, as inovações tecnológicas “[...] já não afetam a vida cotidiana desde algum ponto especialmente, mas se instalam em todos, afetam-na em tudo” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.203).

As relações entre o social e a técnica, próprias do ciberespaço, assim como o caráter de coletividade, interatividade e colaboração que o permeiam, apontam para outras ações do âmbito comunicacional e educacional, que podem ser potencializadas por esse novo espaço. Especificamente na Educação, o digital em rede pode propiciar experiências significativas para a prática docente e para os processos de aprendizagem (SANTOS; SANTOS, 2012).

Logo, é imprescindível que o campo da Educação esteja aberto para uma formação que atenda às necessidades do mundo contemporâneo, complexidades e desafios que nele se impõem. Portanto, é oportuno pensar a aprendizagem não mais como uma atividade interna, individualista, mas permeada de conexões (SIEMENS, 2004), de colaboração e de interação viabilizada também pelo ciberespaço.

É nessa perspectiva que destacaremos, no tópico seguinte, um breve panorama das reverberações que a era digital e as novas práticas letradas em uma sociedade global têm assumido (ou urgem assumir) nas práticas escolares.

2.2 Reconfigurações da linguagem: variadas formas de interação com os textos

As práticas de linguagem delineiam-se na contemporaneidade, pois assumem mudanças em nossa maneira de ler e escrever, sobretudo pela diversidade de gêneros, suportes e composições. Nessa diversidade, os aspectos verbais do texto imbricam-se mais fortemente com elementos visuais e sonoros do meio digital para a produção de sentidos nas práticas letradas, em que somos partícipes.

Martín-Barbero (2006), na obra “Sociedade Midiatizada”, ao tratar das mudanças e relocações da letra, destaca que, do mesmo modo que o computador nos coloca um novo tipo de tecnicidade com a convergência da globalização e da revolução tecnológica, oferece também um tipo de textualidade, caracterizado pela multiplicidade de suportes e escritas. Em tal processo, segundo o autor, a própria noção de leitura obriga-nos a pensar como a visualidade eletrônica (marcada pela interatividade de sons, imagens e textos escritos) passou a fazer parte constitutiva da visibilidade cultural.

O novo tipo de tecnicidade, abordada pelo autor acima, nos direciona ao que Castells (2003) aponta como padrão sociotécnico, o qual surge da interação entre o modo que nos comunicamos e a internet. Segundo Castells (2003, p.10):

A comunicação consciente (linguagem humana) é o que faz a especificidade biológica da espécie humana. Como nossa prática é baseada na comunicação, e a internet transforma o modo como nos comunicamos, nossas vidas são profundamente afetadas por essa nova tecnologia da comunicação. Por outro lado, ao usá-la de muitas maneiras, nós transformamos a própria internet.

As reflexões provocadas por Castells ganham vida em sua análise sobre as relações sociais e econômicas de um contexto que se expande sob a lógica da internet. Essa possibilidade de comunicação em ampla escala redesenhou um novo mundo de comunicação, a “Galáxia da Internet”, expressão utilizada em alusão à “Galáxia de Gutemberg”, denominação de Marshall MacLuhan (1972) para se referir à tecnologia tipográfica.

Ainda que estejamos diante de novos padrões de comunicação e de abrangência global, os usos e funcionalidades atribuídos à internet são, antes de tudo, produtos da ação

humana, os quais se desenvolvem sob condições de um contexto histórico-social. Nesse sentido, é interessante notar como, ao longo do tempo, a “desconfiança” em torno das realocações dos suportes, do texto e da sua materialidade esteve presente, e como a tradição do texto escrito e impresso esteve fortemente enraizada durante os séculos nas práticas sociais, ganhando corpo também na escola.

Mesmo após a invenção da prensa tipográfica com Gutemberg, no século XV, o escrito copiado à mão resistiu até os séculos posteriores, especialmente para os textos proibidos que tinham a cópia manuscrita como regra para manutenção do seu caráter confidencial. A quebra da relação de maior proximidade entre leitor e autor, o risco que a correção dos textos supostamente corria ao serem difundidos por meio de um processo mecânico e a lógica do comércio que se instaurava eram razões apontadas para a persistência de uma suspeita em torno do impresso (CHARTIER, 1999). Entretanto,

[...] a chegada de novos dispositivos tecnológicos não torna, necessariamente, obsoletos os velhos. Carros são mais rápidos que bicicletas, mas não as tornaram obsoletas e nenhum aperfeiçoamento tecnológico pode fazer uma bicicleta melhor do que era antes. A ideia de que uma nova tecnologia consegue abolir uma prévia é muito simplista (ECO, 2003, p. 19).

Esse temor diante das “*patitas de mosca dibujadas sobre el papel*²” e a ideia de “preservação” dos textos não ocorreu apenas com o surgimento da tipografia. A tarefa de proteger a cultura escrita perpassou os séculos à medida que a leitura foi se modificando com os suportes nos quais os textos circulam.

O enfoque histórico, que Chartier (1999) nos possibilita, desvela os indícios de uma dissociação entre texto e imagem já no fim do século XVI. Imprimir caracteres tipográficos e imagens (obtidas com a técnica de gravura em chapa de cobre) demandava um duplo trabalho: dois tipos de oficinas, de profissionais e de competências. Até o século XIX, a imagem situava-se à margem do texto, inclusive literalmente; ademais, foi somente com o cinema e a fotografia que o leitor passou a protagonizar cenas de prática de leitura menos controladas, diferentemente das representações nos séculos anteriores, ressaltadas pela pintura ou gravura (CHARTIER, 1999).

Retornar ao passado nos permite visualizar e compreender o que temos vivido na contemporaneidade. Sobre isso, Ribeiro (2016a, p.170) nos auxilia no percurso de pensar a leitura, situando-a nos dias de hoje:

²“patinhas de moscas desenhadas sobre o papel”, descrição de Isabel Allende no Conto “*Dos palabras*”, quando a personagem Belisa Crepusculario descreve seu primeiro contato com as letras impressas na página de um jornal.

O que temos hoje, então? Em outras palavras, um momento histórico de muita variedade, incluindo-se textos e suportes onde lê-los: papel, telas de variada dimensão, parede, corpos, etc. A despeito de certas discussões que nos levam a crer numa espécie de “selva midiática” em que uns meios devoram os outros, o que podemos ver é um cenário de ainda mais diversidade [...] e mais acesso, em que textos e produtos editoriais se reposicionam e se acomodam em um espectro cada vez mais amplo e sortido, o que, por extensão, traz implicação para nosso letramento.

Desse modo, a variedade de textos e suportes é característica que se evidencia diante da imbricada relação entre linguagens e tecnologias digitais. Da mesma forma, a diversidade de imagens, ícones, símbolos, fotos, vídeos e gráficos podem se articular aos elementos sonoros e se manifestarem em múltiplas combinações para a produção de sentidos nas práticas de leitura e escrita, as quais vivenciamos em nosso cotidiano.

Eis aqui um contrassenso, sobretudo quando verificamos que o eco da cultura está centrado no impresso, na imagem à margem do texto (em um cenário que exala o visual), na ideia de um leitor unicamente contemplativo e disciplinado, aspectos que ainda ressoam na escola, mesmo que sejam outras e mais ampliadas as demandas de participação nas diversas atividades de nossas vidas pessoais, laborais e no processo de cidadania.

Vislumbrando a congruência entre a utilização de redes informacionais e o contexto educativo, Santaella (2013a) nos apresenta o perfil cognitivo de diferentes leitores que emergem no ciberespaço, oferecendo especial atenção ao leitor “ubíquo”. Esse leitor, ao mesmo tempo em que circula nos espaços físicos, movimenta-se e transita no mundo informacional e apresenta “uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença [...] a atenção responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles (SANTAELLA, 2013a, p.22).

Cientes dessa progressão do desenvolvimento tecnológico, o qual vem causando espantos ao longo dos séculos, em particular em torno das práticas de leitura e de suas materialidades, e que se caracteriza pela agilidade nos processos de distribuição e ampliação das possibilidades de acesso (RIBEIRO, 2016b), é essencial refletir como esse desenvolvimento tem se dado no âmbito das ações, do desenvolvimento de habilidades cognitivas e das estratégias de leitura e de escrita, ou ainda das especificidades que permeiam a navegação da leitura *online* (COSCARELLI, 2016a).

Por meio de indicadores e resultados de testes de leitura de ampla divulgação, como o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF)³, *Programme for International Student Assessment* (PISA) ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), observamos que ainda estamos atrasados no que concerne às habilidades para ler, compreender, interagir, deduzir, inferir e conectar (RIBEIRO, 2016b). Entretanto,

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. Respondendo às questões anteriores, para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulem em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação dos comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos (ROJO; BARBOSA, 2015, p.135).

É nessa perspectiva que a pedagogia dos multiletramentos, a ser enfocada no capítulo 3, é considerada uma base de sustentação teórica da presente pesquisa, visto que é imperativo que “[...] a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p.7).

2.3 Educação e Tecnologias Digitais: competências para o século XXI

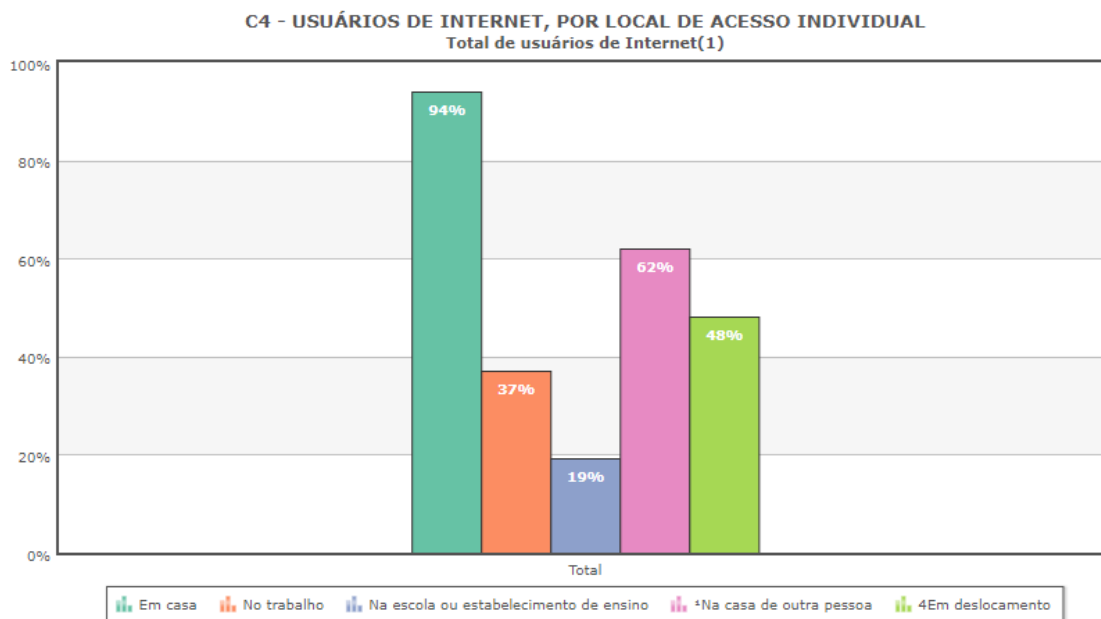
Dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - Cetic.br (2017), departamento responsável pela produção de indicadores e estatísticas sobre a adoção, acesso e uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil, apontam que 61% dos domicílios estão conectados à Internet, o que representa 42,1 milhões de residências. Nessa pesquisa, observamos que os padrões de desigualdade ainda persistem: apenas 30% dos domicílios das classes D/E estão conectados à internet e nas áreas rurais a proporção é de 34% para esse mesmo indicador.

A pesquisa TIC Domicílios - 2017 revela ainda que o uso da internet por indivíduos de 10 anos ou mais passou de 61%, dados da pesquisa de 2016, para 67%, no ano de 2017. Além disso, a maior porcentagem de usuários de internet por local de acesso individual é

³Em pesquisa publicada em 2017, Coscarelli faz uma análise sobre o que os dados do INAF revelam acerca do letramento digital da população brasileira. Entre algumas de suas conclusões, a autora destaca o aumento do uso de computadores, utilizados, sobretudo, em casa ou no trabalho, e a necessidade de que a escola reveja como nossos alunos estão sendo preparados para serem bons leitores e produtores em ambientes digitais.

em seu próprio domicílio (94%). Esse valor é seguido pelos usuários que acessam à internet na casa de outra pessoa (amigo, vizinho ou familiar) (62%). Já os usuários que acessam em deslocamento correspondem a 48%; no trabalho 37% e na escola ou estabelecimento de ensino 19%, conforme podemos observar no Gráfico 1:

Gráfico 1: Usuários de internet por local de acesso individual



Fonte: dados do CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios, 2017.

Contudo, apesar do crescimento do acesso à internet nas residências, a escola é um importante espaço para reduzir as lacunas tecnológicas que ainda persistem. Conforme aponta o documento da Fundação Santillana (2014), que trata das tecnologias para a transformação da educação, o desafio futuro, ademais de possibilitar condições de infraestrutura tecnológica adequada às escolas⁴, é conseguir que, além do uso recreativo, os estudantes reconheçam o potencial educativo dessas ferramentas.

Ao abordar a remodelação tecnológica de práticas sociais no que tange às culturas tradicionais e às artes modernas, assim como as estratégias de entrecruzamento e possibilidades que cada usuário tem para construir suas próprias coleções, García Canclini (2008, p.307) nos leva a refletir sobre a questão da mera inovação e da inovação que ressignifica tradições, relações e contextos, posto que “[...] os novos recursos tecnológicos

⁴ Comumente, são nas escolas onde se educam aqueles que não pertencem aos setores privilegiados da sociedade, uma vez que o acesso às tecnologias nas residências está fortemente atrelado ao nível socioeconômico das famílias (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2014).

não são neutros, nem tampouco onipotentes. Sua simples inovação formal implica mudanças culturais, mas o significado final depende dos usos que lhes atribuem diversos agentes”.

É nesse ponto que alargamos nossa reflexão para o campo educacional, ressaltando a importância de pensarmos, enquanto professores-pesquisadores, nas significações e ressignificações que a escola tem atribuído às tecnologias digitais na contemporaneidade.

Na esteira dessas mudanças, alguns autores se debruçam sobre a própria ressignificação curricular, apontando o descompasso entre currículo (concebido enquanto processo e produto da dinamicidade das relações sociais) e tecnologias da informação e comunicação (MARINHO, 2006). Esses autores ressaltam a necessidade de integração curricular das TIC, entendendo-as como parte integral do currículo e não como um elemento acessório (SÁNCHEZ, 2002); ou propondo a concepção de um *web* currículo, construção social que articula os conhecimentos referentes ao universo dos alunos, dos professores e da cultura digital com os conhecimentos considerados socialmente válidos e com os que surgem no processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA; SILVA, 2011).

Pensar projetos educacionais congregados ao contexto digital não corresponde a uma mera alternativa de promoção do ensino de forma diferenciada, mas pensá-los como importantes formas de cooperação e articulação em meio às demandas da sociedade atual. É nessa sociedade que professores, alunos, corpo técnico-administrativo, pais, responsáveis e demais segmentos do processo educativo fazem parte. Projetos com esse viés possibilitam o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da gestão da educação para novos caminhos (KENSKY, 2007).

Com efeito, efetivar a integração de tecnologias digitais no campo educacional não significa inserir em sala de aula recursos tecnológicos com fins em si mesmos, tampouco trata-se de subutilizá-los, adotando como parâmetro práticas que permaneçam ainda moldadas em uma *web* 1.0⁵. É importante uma mudança também na forma com que se concebe o aluno, o professor e o processo educativo nesta sociedade, a qual é marcada pelo bombardeio do fluxo informacional, por uma aprendizagem que é construída com a colaboração e que já não tem tempo e espaço demarcados para acontecer. Outrossim,

⁵ A *web* 1.0, primeira geração da internet, caracteriza-se pelas interfaces de acesso e navegação restritas ao consumo de recursos digitais, numa perspectiva que focaliza o paradigma da transmissão e passividade, bem como a ênfase no instrucionismo, quando nos voltamos às práticas educacionais. Por outro lado, a *web* 2.0 surge possibilitando interfaces abertas, favorecendo a produção, a colaboração e a construção do conhecimento coletivamente. Já a *web* 3.0 atua com o uso mais inteligente do conhecimento disponível em rede, permitindo ao usuário a antecipação de suas necessidades e interesses a partir de ambientes e dispositivos personalizados, com interações mais dinâmicas. (OKADA, 2014)

[...] o docente deixa de ser o detentor único do saber para se transformar num mediador da aprendizagem. Por outro lado, o aluno deixa de ser uma figura passiva, que apenas recebe informação, e assume uma postura mais ativa, que não concebe uma educação sem interação e prática pedagógica dos conhecimentos que estão sendo construídos. As tecnologias, se bem empregadas, podem ajudar o professor a atingir esses objetivos educacionais, pois permitem uma variedade de possibilidades, bem como oferecem aos alunos a oportunidade de ver e exercitar seus conhecimentos (BOTTENTUIT JUNIOR, 2017, p.121).

Em uma concepção de modelo educacional mais ativo, centrado no aluno que aprende fazendo, aprende com os outros e também em seu próprio ritmo, o professor atua mais como um curador, auxiliando o educando a encontrar o que é relevante, em meio a amplitude de informações disponíveis na *web*. Ser curador nesse cenário é assumir o sentido de cuidar, acolher, valorizar e estimular, o que demanda do docente competências do domínio afetivo e gerencial - gestão de aprendizagens múltiplas e complexas. Então, seja de modo gradual ou disruptivo, pensar mudanças profundas que caminhem em consonância com modelos educacionais inovadores implica compreender que esse processo vai além da mera manutenção do modelo tradicional, somado a alguns poucos ajustes (MORAN, 2015).

Para Pozo (2004), vivemos em uma sociedade da informação, mas que somente se caracteriza como Sociedade do Conhecimento, principalmente para aqueles que dispõem de competências (de aquisição, interpretação, análise, compreensão, comunicação) que os permitam a gestão metacognitiva do conhecimento, implicando uma cultura da aprendizagem com novos perfis de alunos e professores.

Em uma perspectiva semelhante, Coutinho e Lisbôa (2011) apresentam os conceitos e traçam as distinções entre a Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem, além dos desafios impostos à educação numa Sociedade em Rede. As autoras destacam a necessidade de que sejam estabelecidos critérios para a organização e seleção das informações, de modo que o indivíduo não seja simplesmente levado pelo fluxo informacional difuso do qual dispomos.

A integração curricular das TIC pode contribuir, na visão das autoras supracitadas, para usos significativos nos espaços formais de educação e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. No entanto, esse processo deve envolver o trabalho com algumas competências necessárias para a realização de uma leitura crítica das informações e não se limitar à navegação na internet ou ao manuseio de um *software*.

Pensar competências nesse cenário nos remete ao Guia da “*National Education Association*” (Associação Nacional de Educação) dos E.U.A - NEA, “*Preparing 21st*

Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four Cs" (Preparando alunos do século XXI para uma sociedade global: um guia do educador para os "Quatro Cs"), um documento que trata das bases necessárias aos alunos do século XXI, envolvendo a escola, o trabalho, os cursos superiores e outros aspectos da vida. Esse documento estruturou os 4Cs para a aprendizagem na era digital: *"communication, collaboration, critical thinking, creativity"*.

A NEA é a maior Associação de profissionais comprometidos com a educação pública dos E.U.A, pois atua em diferentes níveis de ensino e mantém organizações afiliadas em todos os estados e em mais de 14.000 comunidades. O documento produzido pela equipe da NEA, em parceria com outras associações e conselhos norte-americanos, objetiva apresentar aos educadores o conceito dos 4Cs e sua aplicabilidade, por meio de recursos e estratégias, nas práticas de sala de aula, em diferentes disciplinas.

No que tange à **comunicação**, destacamos a forte presença que as mídias exercem nas práticas diárias e a importância da solidificação dessa base para que o aluno consiga avaliar as fontes de informações das quais tem acesso. Essa avaliação engloba perceber também que a informação e a necessidade de nos comunicar envolve o trânsito intercultural por diferentes países e línguas. De acordo com o Guia, utilizar distintos meios e tecnologias, sabendo avaliar sua eficácia e comunicar-se com clareza, em diferentes ambientes, constitui algumas das habilidades que perpassam a base da comunicação.

Ao falar de comunicação, o documento estabelece um laço mais estreito com um dos 4Cs, em especial: a **colaboração**, visto que trabalhar colaborativamente envolve um movimento negociado, de compartilhamento e interação. A diversidade de ideias inerente ao trabalho coletivo não somente abre espaço para uma perspectiva mais plural, como também pode possibilitar a construção do conhecimento a um maior número de pessoas. A flexibilidade para trabalhar em grupos, de modo a alcançar um objetivo comum, e a valorização das contribuições individuais de cada membro são algumas das habilidades mobilizadas nessa base.

O **pensamento crítico** permeia as habilidades de raciocínio; a análise e avaliação de evidências, alternativas e argumentos; a interpretação, síntese e conexão entre informações; a reflexão sobre processos e situações de aprendizagem; a identificação de perguntas significativas e resolução de problemas. Segundo o Guia, o pensamento crítico pode dialogar ainda com o pensamento criativo.

A **criatividade** e inovação associam-se às habilidades em utilizar técnicas que favoreçam a criação de ideias; ser aberto e receptivo ao novo; desenvolver, implementar e comunicar ideias novas; e entender os erros como oportunidades para a aprendizagem.

Para Shneiderman (2011, p.8, tradução nossa),

A literatura sobre criatividade tem enfatizado o indivíduo, mas há uma crescente sensibilização acerca da extrema eficácia dos grupos e comunidades, especialmente para proporcionarem conhecimento de domínio complementar e abordagens variadas de resolução de problemas⁶.

Percebemos que a criatividade e a resolução de problemas também podem ganhar relevo com o elemento colaborativo. Isso nos faz refletir que, apesar de algumas competências manterem aproximações mais especificamente com outras (pensamento crítico e criatividade; comunicação e colaboração), todas as bases mencionadas podem estabelecer conexões, ou seja, ainda que apresentados pontualmente, os “Cs” entrelaçam-se em virtude da própria dinâmica decorrente de uma abordagem que pensa a sociedade global.

No Guia em foco, as atividades sugeridas envolvem sempre situações significativas e conexões interdisciplinares, contemplando necessidades reais do entorno do aluno (eventos mundiais recentes, como furacão, erupção vulcânica, inundação, guerra, fome, migração, etc.; programas comunitários; atividades de lazer dos adolescentes; festival de cinema com e para a comunidade; criminalidade nas cidades; aterros sanitários, qualidade da água, reciclagem, tráfego congestionado, poluição sonora, contaminação do ar, etc.).

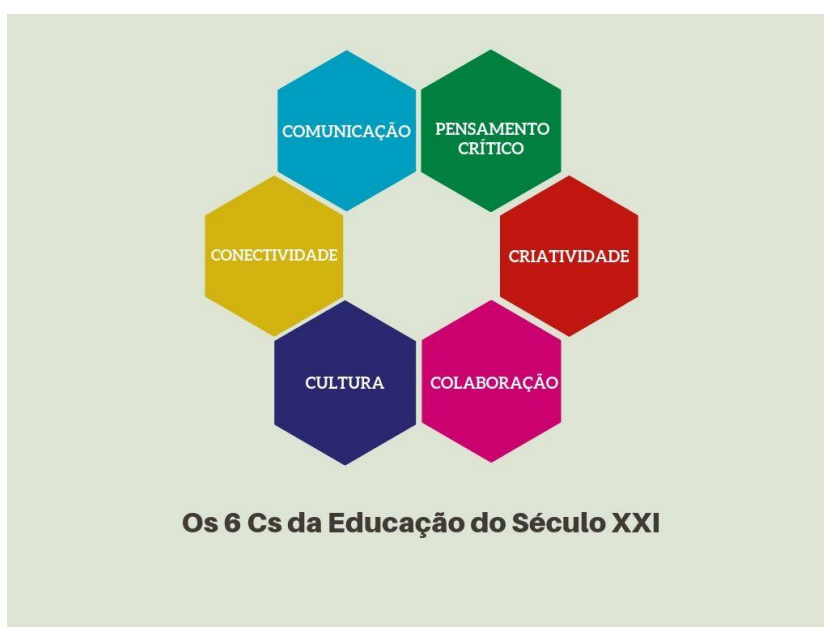
As propostas a serem desenvolvidas têm como base o diálogo e a ação em sala de aula e podem se concretizar na formação de comitês consultivos dos alunos, no planejamento e condução de projetos, nos estudos de casos e na integração de ferramentas, como *wikis*, *Skype*, galeria digital de imagens e áudios, narrativas digitais, entre outras.

Posto que as quatro competências não se configuram como conceitos novos ao educador, o documento ressalta o papel importante que a tecnologia assume para colaborar com pessoas e comunidades, que não apenas as nossas, e com as necessidades dos estudantes do século XXI, priorizando a comunicação, a colaboração, a criação e a resolução de problemas. No Guia, os recursos digitais parecem integrar-se sutilmente às atividades e aos projetos propostos, uma vez que o foco está centrado na aprendizagem.

⁶ Do original: “*The literature on creativity has emphasized the individual, but there is an increasing awareness that teams and communities are extremely effective, especially as they bring complementary domain knowledge and varying problem-solving approaches*”.

Ampliando a concepção das competências necessárias para a Educação na Era Digital, Miller (2015), a partir de suas experiências em *workshops* apresentados a outros professores e de vivências que o acompanharam em sua formação docente, apontou outras duas competências que irão somar-se às apresentadas anteriormente (comunicação, pensamento crítico, criatividade, colaboração), resultando no que denominou de “*The 6 C's of Education For The Future*” (Os 6 Cs da Educação para o futuro): a cultura e a conectividade. É possível observar na Figura 1 uma visão geral dos 6 Cs, a partir da perspectiva de Miller:

Figura 1: Os 6Cs da Educação do século XXI



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Miller (2015).

Nesse outro olhar proposto por Miller (2015), que amplifica as competências para a sociedade global, a **cultura** está relacionada à necessidade de que o indivíduo possa valorizar o lugar de onde vem, sua constituição enquanto sujeito no momento atual e o pensamento sobre si mesmo ao vislumbrar o futuro. Diz respeito ainda à necessidade de contemplar os indivíduos com as diferentes manifestações, linguagens e expressões que os rodeiam: artes plásticas, dança, teatro, música, poesia, história, ciência, religiões, tecnologias.

É interessante pensar ainda sobre essa competência de modo a considerar as semelhanças e diferenças dos indivíduos, encorajar a adoção de uma postura de respeito às origens e à diversidade linguístico-cultural do outro e estar aberto à convivência com ideias

e valores diferentes, em um ambiente que favoreça o trabalho em conjunto e que avance a partir das singularidades de cada um dentro do grupo (SCOTT, 2017).

A **conectividade**, mencionada por Miller (2015), nos leva a entender que a nossa existência nos dias de hoje perpassa, inevitavelmente, por uma maneira de ver o mundo, a qual considere o uso das tecnologias. Estar em contato com o mundo significa compreender que as conexões não deixam de ser pessoais, independentemente dos meios de contato os quais utilizamos.

Entretanto, para além de considerar o aspecto operacional e manuseio das tecnologias, faz-se necessário pensar algumas habilidades concernentes ao uso construtivo para acessar, comunicar, aprender e criar, como: saber gerenciar o fluxo de informações decorrentes de uma variedade de fontes; avaliar criticamente as informações obtidas; aplicá-las de forma precisa e criativa para a resolução do problema em foco; compreender as questões éticas e legais que envolvem o acesso e uso de informações (SCOTT, 2017).

Tais questões, mencionadas acima, também são foco de uma pesquisa acerca das competências-chave para coaprender e coinvestigar na era digital, realizada por Okada (2014), no Fórum *EducaRed*, da *Fundación Telefónica* (<http://encuentro.educared.org/>) e no ambiente de trabalho *WeSPOT* (<http://inquiry.wespot.net/>), financiada pela Comissão Europeia. A pesquisa contou com uma rede de pesquisadores que, por meio da aprendizagem baseada em investigação, discutiu as competências fundamentais para a coaprendizagem⁷ na Educação do século XXI.

Após os estudos e discussões realizados pelo grupo, 4 (quatro) competências, denominadas pela autora de “Domínios Constitutivos”, sobressaíram-se ao integrar um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para a Era Digital. Essas competências estão destacadas na Figura 2:

⁷ O conceito de coapredizagem adotado por Okada (2014) é objeto de estudo da rede *Colearn* (*Collaborative Open LEARNing*), grupo liderado pela autora. O termo, que etimologicamente significa “aprendizagem em conjunto”, foi citado, em princípio, pelo Psicolinguista Frank Smith, em 1996, inspirado nas ideias de Paulo Freire acerca da crítica aos papéis verticalizados do modelo de educação, em que o educador é detentor de todo o saber e que deposita o conhecimento no educando, este último visto como receptor de conteúdos. A coaprendizagem tem na abertura a via para a construção do conhecimento, propiciada pelas redes digitais, e na colaboração seus traços fundamentais.

Figura 2: Domínios constitutivos



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Okada (2014).

Podemos observar que as competências Colaboração-Comunicação e Pensamento Crítico-Criativo, relativas ao Guia do NEA, apresentadas anteriormente, destacam-se no estudo mencionado de forma integrada. A elas, somam-se dois outros domínios, os quais enfatizamos: a literacia científica e a literacia digital.

A **literacia científica** é entendida como um ponto fundamental na Educação para compreender como o conhecimento científico é produzido e como este pode traduzir-se em contribuições e impacto para a sociedade. Trata-se ainda de uma competência-chave para impulsionar habilidades complementares, como “[...] questionar as fontes e a qualidade do conteúdo, checar a confiabilidade das informações, comparar diferentes fontes de pesquisa, identificar a qualidade e rigor das evidências apresentadas” (OKADA, 2014, p.51).

No que concerne à **literacia digital**, Okada (2014, p. 55) afirma que:

[...] é por meio dela que coaprendizes podem navegar em bases massivas de dados e informações; e principalmente, selecionar, construir e compartilhar conhecimentos via tecnologias. Trata-se também de um processo contínuo ao longo da vida, diante do desenvolvimento tecnológico acelerado, crescimento rápido de repositórios, recursos e cursos, incluindo expansão ampla das redes sociais.

Para a autora acima, a literacia digital envolve a capacidade de aprimoramento do indivíduo em seu processo de formação em espaços digitais, buscando conhecer, planejar e autogerir sua aprendizagem com as tecnologias; selecionar e usar os buscadores, hipermídias, aplicativos e ferramentas que o permitam filtrar e gerenciar os conteúdos acessados; reelaborar ou aprimorar produções em interfaces digitais em variados formatos;

e agir de modo proativo, compartilhando *links*, comentários e realizando suas próprias produções em rede.

Diante do fluxo intenso de informações que nos chegam, a literacia digital permite compreender e usar a tecnologia para além de acessar e compartilhar informações. Portanto, envolve, sobretudo, a habilidade de interpretá-las, avaliá-las, construindo significados a partir dos conteúdos digitais, considerando, ainda, aspectos de ordem ética.

Observamos, no percurso desta seção, que pesquisas e experiências de diferentes autores e organizações vão convergindo, integrando-se e ampliando-se no que diz respeito ao que se concebe como elementos de referência para o trabalho pedagógico, pautado nas competências para a educação do século XXI. Na seção seguinte, trataremos especificamente do cenário educacional no âmbito das línguas estrangeiras e de como os pesquisadores dessa área têm mobilizado estudos e práticas pedagógicas que levem em conta as necessidades e os desafios para a aprendizagem de outras línguas na Era Digital.

3 ENSINAR E APRENDER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

É indiscutível a relevância que o domínio de outras línguas apresenta nas sociedades contemporâneas, sobretudo quando pensamos a comunicação entre pessoas de distintas nacionalidades e o acesso às informações e expressões socioculturais de diferentes países.

Na escola, o contato com línguas estrangeiras deve ser visto enquanto o que elas poderão oportunizar para além da perspectiva de utilização em um momento futuro, como: encontro com a diversidade, circulação em práticas de leitura e escrita de usos dessas línguas; reconhecimento dos cenários de outras sociedades; reflexão e participação em nosso próprio entorno a partir do contato com o outro.

Nesse sentido, focalizamos neste capítulo como os documentos oficiais concebem as tecnologias de informação e comunicação no componente curricular línguas estrangeiras modernas, bem como as implicações decorrentes da retirada da disciplina de língua espanhola do currículo do Ensino Médio. Destacamos ainda pesquisas vinculadas às práticas pedagógicas que abordam experiências em torno das tecnologias digitais no ensino de línguas estrangeiras e propomos algumas reflexões em torno do material didático no ensino.

3.1 Tecnologias digitais em foco: o que dizem os documentos oficiais

No que tange ao tratamento das tecnologias de informação e comunicação nos documentos e regulamentações oficiais acerca do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, focalizamos, nesta seção, as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além das mudanças e desafios advindos com a Reforma do Ensino Médio, na perspectiva de suas implicações para o ensino de outras línguas e, em especial, do espanhol.

De acordo com os PCNs, a constituição de competências e habilidades em Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s) deverá permitir ao educando conhecê-las e usá-las como meio de acesso às informações e a outros grupos socioculturais. Como a aprendizagem de línguas insere-se na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, há competências que perpassam os diferentes componentes dessa área e que, portanto, deverão ser contemplados também no ensino de línguas estrangeiras, como: entender as tecnologias da informação e

comunicação enquanto produto de práticas sociais, pois repercutem “[...] nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social e aplicar as tecnologias da informação e da comunicação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida” (BRASIL, 2000, p.12).

O documento destaca a importância de entender o impacto das tecnologias nos novos modos de sentir, pensar, viver e ser, que reflete nos processos comunicativos em virtude de nossas práticas sociais, o que reforça a importância da compreensão por parte da escola de que as “novas tecnologias” configuram-se enquanto atividades humanas e sociais, e que, conseqüentemente, estão associadas não somente aos conhecimentos científicos, mas também às linguagens que lhes dão suporte.

Por fim, no espaço dado no documento ao tratamento das tecnologias de informação e comunicação na área de Linguagens e suas tecnologias, apontamos como uma das competências aplicar as TIC⁸ na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida, entendendo-as como direito social que deve permear o currículo e suas disciplinas (BRASIL, 2000).

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as contribuições de apoio à prática docente na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, no que concerne aos conhecimentos de línguas estrangeiras, situam-se em torno das discussões acerca do papel educacional do ensino de outras línguas na escola, da noção de cidadania, que deverá também ser foco desse ensino, do projeto de inclusão e das teorias sobre letramento. Há ainda um espaço para discussão de temas que perpassam especificamente o ensino de ELE.

Discute-se o papel de um ensino de línguas estrangeiras no currículo a favor da inclusão digital e social, bem como os aspectos educativos que podem ser ressaltados nesse ensino. É nesse ponto que os conceitos de letramento e multimodalidade ganham espaço no documento, o qual inicialmente apresenta um panorama teórico acerca desses conceitos e, posteriormente, algumas sugestões de planejamentos pedagógicos para o desenvolvimento das habilidades de leitura, comunicação oral e prática escrita.

A menção às Tecnologias de Informação e Comunicação nas OCEM ocorre, principalmente, na perspectiva centrada na inclusão digital enquanto valor social e forma de acesso às novas formas de comunicação e de conhecimento gerado por elas. Nesse sentido, salienta-se a necessidade de uma formação de apoio ao processo de ensino-aprendizagem e que auxilie na ampliação da concepção de “alfabetização”: Segundo as Orientações, “[...] a

⁸ Optamos por não modificar as siglas e mantê-las do mesmo modo como constam nos documentos oficiais.

proposta de inclusão digital remete à necessidade da “alfabetização” dessa nova linguagem tecnológica e de suprimentos, como computadores e banda larga para a navegação na Internet. Requer, pois, preparação” (BRASIL, 2006, p.95).

Publicado em 2006, o documento traz, ao longo de sua abordagem sobre o “Letramento”, alguns exemplos do uso da linguagem na comunicação mediada por computador, como as salas de bate-papo, *MSN Messenger*, *Orkut* e *blogs*, que ilustram formas específicas de comunicação e o surgimento, adaptação e/ou organização de novas práticas de linguagem (BRASIL, 2006).

Recorremos ainda a um documento de maior aproximação ao momento atual de produção deste trabalho e que traz competências e habilidades específicas para o tratamento das TDIC na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Assim, passamos a focalizar, nesta sessão, no documento de referência obrigatória para a construção dos currículos das redes escolares públicas e privadas, dos sistemas federais, estaduais, municipais e distritais do Brasil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No tocante à BNCC, acreditamos ser importante traçar uma breve contextualização da trajetória de produção desse documento, bem como ressaltar os desdobramentos que se sucederam em um cenário sócio-político e educacional corrente, e que, conseqüentemente, repercutiu e seguirá repercutindo na oferta do ensino de outras línguas.

A ideia de produção de uma proposta ampla de apoio ao sistema de ensino e que pudesse inspirar diferentes atores de nosso contexto educacional a “[...] pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade” (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p.32), concretizou-se com o que se concebeu como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir de discussões entre diferentes segmentos da sociedade civil, gestores, alunos, professores; especialistas, membros de associações científicas, comunidades acadêmicas e, ainda, por meio de mais de 12 milhões de contribuições individuais e coletivas de redes de educação do país (HEINSFELD; SILVA, 2018), foi possível ampliar o debate, da primeira e segunda versões da BNCC, nos anos de 2015 e 2016, respectivamente, estende-as à consulta pública e permitindo a incorporação das sugestões advindas de diferentes setores da sociedade brasileira.

Parte importante dessa etapa contou com as discussões e contribuições oriundas dos seminários realizados em diferentes estados do país. Por meio de chamada pública, buscou-se fomentar o diálogo sobre a clareza e pertinência dos objetivos de aprendizagem

propostos e os componentes curriculares, prosseguindo-se, posteriormente, à etapa de categorização e sistematização dessas contribuições. Tal perspectiva, ao final do processo descrito acima, revelou uma preocupação com viés democrático para a construção deste documento, sobretudo se considerarmos a multiplicidade de atores consultados e que se tornaram partícipes das interações (HEINSFELD; SILVA, 2018).

Entretanto, no ano de 2018, sem pauta divulgada e anúncio prévio de que o tema seria votado em uma sessão pública agendada para o dia 04 de dezembro (SEMIS, 2018), a BNCC obteve aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e no dia 14 de dezembro foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC).

Ainda que a publicidade da votação que busca aprovar ou não um documento de tal relevância, e que possibilita a sociedade estar a par e participar das discussões do documento, não tenha ocorrido na última sessão, a Resolução da BNCC encontra-se publicada no Diário Oficial da União (2018), com vistas a entrar em vigor no início do ano letivo de 2020 e com completa implantação prevista para o ano de 2022.

De acordo com Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016, p.37), a última etapa do processo de elaboração da BNCC

[...] seria marcada pelo processo de construção democrática com a submissão da versão final da BNCC ao CNE, não fosse a publicação da Medida Provisória (MP), nº 746 de 22 de setembro de 2016, que modifica substancialmente o currículo do ensino médio, marcando assim a maior alteração na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com essa MP, o MEC terá que empreender alterações significativas no documento.

Desse modo, com a MP mencionada acima, que instituiu a Política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve, entre outras mudanças, a revogação da Lei nº 11.161/2005, que estabelecia a oferta obrigatória da língua espanhola pela escola e a matrícula facultativa pelo aluno, nos currículos do Ensino Médio da rede pública e privada do país.

Assim, a partir do panorama apresentado, ressaltamos, no que tange ao ensino de espanhol, as preocupações advindas do apagamento do espaço dado à oferta de língua espanhola nos currículos das escolas brasileiras, numa perspectiva que parece desfazer-se da busca pelo fortalecimento da diversidade linguístico-cultural e pelo ensino plurilíngue. Tal perspectiva, por meio da língua enquanto importante fator de integração, esmaece as possibilidades de trânsito intercultural entre o Brasil e os países hispano-falantes vizinhos e

desconsidera os esforços empreendidos ao longo dos últimos quinze anos em torno da implementação da Lei nº 11.161 e das investigações acadêmico-científicas, daí decorrentes, que abordam o ensino do espanhol no Brasil.

Conforme aponta a própria BNCC (BRASIL, 2018, p.481), acreditamos ser fundamental uma organização que

[...] considera os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens, que, ao longo de mais de três décadas, têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens.

Tal fato não vai de encontro a uma organização da Base que pensa as diferentes práticas socioculturais, mas não contempla a pluralidade linguística no ensino de outras línguas, sobretudo quando volta a adotar unicamente o componente curricular língua inglesa no lugar de línguas estrangeiras modernas.

Ressaltamos ainda que, ao entendermos o ensino de línguas como prática social, ampliamos a nossa concepção de ensino para um contexto de atuação no qual estão também imbricados os elementos sócio-históricos, culturais e ideológicos que nos atravessam. “Significa entendê-lo, também, como prática profissional pública exercida na relação com os outros” (FRANCO; LISITA, 2014, p.47).

É nesse sentido que também apontamos algumas questões político-educacionais ainda em suspenso e não sanadas: quais possibilidades se mantêm para o profissional com formação apenas em Língua Espanhola?; para o docente que atua com essa disciplina em escolas da rede privada?; para o professor da rede pública, cujo cargo é unicamente de professor de espanhol?; para o aluno que recém concluiu sua graduação em Letras-Espanhol?; para os cursos de formação inicial e continuada voltados para essa área?

Especialmente no âmbito dos Cefets e Institutos Federais, é relevante considerarmos ainda a existência de contextos de políticas linguísticas, como os apontados pelo IFPR, em sua Carta de apoio à defesa, permanência e continuidade do ensino da Língua Espanhola no Currículo da Educação Básica no Estado do Paraná (APEEPR, 2018), e estendermos os apontamos dessa carta aos demais Institutos Federais, que também atuam com foco nos seguintes aspectos:

- os objetivos de internacionalização e criação dos Centros de Línguas nos Institutos;

- a oferta atual da língua espanhola no Ensino Médio integrado ao Curso Técnico, nos cursos de licenciatura e/ou pós-graduação;
- as fronteiras dos estados que são ligados aos países membros do Mercosul e as relações sociais, econômicas e diplomáticas mantidas entre essas nações;
- a Lei nº 13.415/2017, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa e a oferta, em caráter optativo, de outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino.

Em que pese a retirada da oferta da disciplina de espanhol no currículo do Ensino Médio, consideraremos a possibilidade de serem oferecidas “[...] outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino” (BRASIL, 2018, p.476) e as especificidades dos Institutos Federais, no que concerne à oferta dessa língua nos cursos de Ensino Médio Integrado à educação profissional⁹. Portanto, destacamos da BNCC o foco dado às finalidades do ensino Médio na contemporaneidade e às competências específicas da área de Linguagens e suas tecnologias¹⁰.

A BNCC do Ensino Médio dá continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, orientando-se pelo princípio da educação integral e do desenvolvimento de competências e habilidades para as aprendizagens da formação geral básica, que deverá ser articulada aos itinerários formativos (BRASIL, 2018).

Especificamente no que nos toca nesta pesquisa, uma das finalidades do Ensino Médio, por meio da integração entre diferentes áreas do conhecimento, deverá consistir na apropriação das linguagens das tecnologias digitais e na fluência em sua utilização. Ampliando essa finalidade, a BNCC (2018) destaca a garantia de aprendizagens para atuar na contemporaneidade e enfatiza algumas dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais de informação e comunicação, conforme a figura seguinte:

⁹ O Ensino Médio integrado está voltado para a concepção de formação humana, que tem como base a integração das dimensões trabalho-ciência-cultura no processo educativo, com ênfase na formação omnilateral dos sujeitos do processo. O trabalho é concebido enquanto realização humana e prática econômica; a ciência, enquanto os conhecimentos historicamente produzidos e legitimados pela humanidade; e a cultura, enquanto os valores éticos, estéticos e o modo de vida dos indivíduos, bem como enquanto expressão político-econômico de uma sociedade (BRASIL, 2007).

¹⁰ Não são detalhadas no documento as habilidades específicas do componente de Língua Inglesa, de estudo obrigatório, que poderíamos tomar também como base para esta seção. O detalhamento das aprendizagens relativas aos diferentes itinerários formativos, conforme estabelece a Lei nº 13.415/2017, deverá ser prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas.

Figura 3: Dimensões em torno da computação e tecnologias digitais da informação e comunicação



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC (2018).

Essas dimensões focalizam a relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, e articulam-se em torno do desenvolvimento não somente de conhecimentos e habilidades, mas também de atitudes e valores que reconhecem a inserção dos jovens na cultura digital como consumidores e protagonistas na sociedade contemporânea.

Logo, a dimensão do **“pensamento computacional”** diz respeito às habilidades de “[...] compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos” (BRASIL, 2018, p.474).

A dimensão **“mundo digital”** perpassa pela compreensão da importância de se armazenar, proteger ou distribuir informações em artefatos digitais com segurança; e a esfera **“cultura digital”** reforça a necessidade de aprendizagens que levem em conta o uso ético e responsável das tecnologias digitais, pressupondo o entendimento dos avanços tecnológicos na contemporaneidade e de como isso deverá estar atrelado ao uso consciente e crítico no consumo de conteúdos veiculados pelas diferentes mídias e na formulação de soluções (BRASIL, 2018).

Especialmente na área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, propõem-se uma abordagem integrada, que possibilite a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as diferentes linguagens que compõem a área. No que tange à competência específica das aprendizagens de línguas, destacamos na BNCC a de número 4, que trata da compreensão das línguas como fenômeno sócio-histórico-cultural, de natureza variável, heterogênea, reconhecendo-a enquanto expressão de construções identitárias.

Por fim, aproximando a aprendizagem de línguas de uma perspectiva que contemple a cultura digital, é importante destacar a competência específica de número 7, que objetiva:

[...] mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 497).

Essa competência deverá estar imbricada nas aprendizagens dos componentes da área de modo geral e chama a atenção para usos das TDIC que não se limitem aos aspectos meramente técnicos, mas contemplem práticas de linguagem em ambientes digitais que possibilitem a compreensão e a produção de sentidos, de maneira criativa e responsável, nos diferentes campos de atuação social na contemporaneidade.

Entendemos que nenhum dos três documentos oficiais apresentados pretendem configurar-se enquanto manuais a serem seguidos, uma vez que trazem em sua essência a flexibilidade para atuação dos professores em suas práticas pedagógicas, bem como para os sistemas de ensino em suas necessidades e especificidades locais. Entretanto, compreendemos também a relevância do aporte teórico e das amplas discussões e sugestões apresentadas, oriundas de um trabalho que mobiliza a escola e a pesquisa em produções coletivas de documentos de referência. Essas produções poderão trazer importantes reflexões ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

3.2 Recursos digitais e ensino: pesquisas e práticas pedagógicas

Segundo Santaella (2013b), desde o início do século XIX, cinco gerações de tecnologias de linguagem têm implicado mudanças nos processos de comunicação e nos aspectos cognitivos e sensoriais das ações humanas. Na Figura 4, podemos observar uma síntese das características desses estágios de máquinas de produção de linguagem e que contemplam o que a autora denomina de tecnologias do reprodutível, da difusão, do disponível, do acesso e da conexão contínua.

Figura 4: Gerações de tecnologias de linguagem

<i>Cinco Gerações de Tecnologias de linguagem</i>				
TECNOLOGIAS DO REPRODUTÍVEL	TECNOLOGIAS DA DIFUSÃO	TECNOLOGIAS DO DISPONÍVEL	TECNOLOGIAS DO ACESSO	TECNOLOGIAS DA CONEXÃO CONTÍNUA
- Produzidas a partir de tecnologias eletromecânicas; - Linguagens da era da reprodutibilidade técnica; - Tecnologias que sinalizam para a cultura de massa; - Destacam-se o jornal, a fotografia e o cinema.	- Tecnologias vinculadas à cultura de massa; - Marcadas pela rápida expansão e difusão ao adentrar no mercado da indústria cultural, - Presença da transmissão via satélite; - Destacam-se o rádio e a televisão.	- Fase de transição entre a cultura de massas e a cultura digital; - Tecnologias que permitem a satisfação de necessidades de modo mais personalizado; - Destacam-se as redes de televisão a cabo, vídeo cassete, walkman, etc.	- Primeiro estágio da revolução digital; - Comunicação se dá via computador; - Diferentes tipos de textos, sons, imagens congregam uma única linguagem informática; - A atividade de recepção cede espaço para a interatividade.	- Congrega funções de diferentes mídias; - Acesso à informação sem dependência de espaço definido; - Possibilitou um arranjo em que vias virtuais de comunicação se dão no espaço público; - Destaca-se o telefone móvel.

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Santaella (2013b).

As especificações apresentadas na figura ressaltam características próprias que repercutem também nos processos de aprendizagem e no modelo educacional de cada estágio. Essas formas de ensinar e aprender podem ser influenciadas diretamente pelas potencialidades das tecnologias de acesso e de conexão (SANTAELLA, 2013b).

Importa destacar que nenhuma tecnologia da linguagem e comunicação elimina as tecnologias e formações culturais que as antecederam. Ainda que a tecnologia mais recente assuma maior visibilidade, isso não resulta no desaparecimento de mídias anteriores, uma vez que estas assumem uma refuncionalização de seus papéis. Traçando um paralelo com o contexto educativo, Santaella (2013b) propõe que as diferentes formas de aprendizagem, de modelos emergentes ou antecedentes, apresentem características que lhes sejam próprias e, se complementadas, que resultem em maiores potencialidades ao processo educativo.

Nesse sentido, é interessante notar a retrospectiva histórica traçada por Paiva (2008), que acompanha o percurso do uso de tecnologias, especificamente no ensino de línguas estrangeiras, iniciando com os recursos tipográficos, passando pelas tecnologias de áudio e vídeo, e chegando até a evolução da internet 2.0 e as transformações que seguem em curso.

É possível observar que a reprodução de som e vídeo foi uma das maiores inovações tecnológicas no panorama do ensino de línguas, contando inicialmente apenas com a

reprodução do som (como, por exemplo, através do fonógrafo, aparelho inventado por Thomas Edson, no século XIX) e, em seguida, com máquinas de projeção de imagem, as quais alcançaram posteriormente a conjugação de som e imagem (PAIVA, 2008).

Segundo a autora, os recursos da *web 2.0* ofereceram possibilidades de uso da língua em variadas experiências de comunicação. Nesse espaço são dadas oportunidades ao aprendiz para que ele não seja meramente mais um consumidor de informações, passando a produzir e interagir com recursos textuais que se integram a outros elementos imagéticos, visuais e sonoros para a produção de sentidos dos textos do ambiente digital.

Em congruência com esse posicionamento, Braga afirma que

[...] a internet é uma ferramenta privilegiada como apoio para o ensino de línguas. Por oferecer uma circulação social sem precedentes, que tende a ser registrada através da escrita e de outras modalidades linguísticas, é possível explorar exemplos concretos de usos de língua nas mais variadas situações (contextos formais e informais). A produção do aluno pode ir além de um mero exercício escolar, realizado para a leitura do professor e com objetivos de avaliação. Agora o aprendiz tem a possibilidade de publicar seus textos online para leitores virtuais (BRAGA, 2013, p.54-55).

A partir do cenário descrito acima, as preocupações em torno das adequações de aspectos linguísticos no texto, do gênero a ser utilizado e da funcionalidade dos textos produzidos ganham contornos e públicos reais. Além disso, ter acesso aos usos reais, na modalidade oral e escrita da língua, e às diversas linguagens que integram os textos em circulação no meio digital é um dos aspectos que favorecem o ensino de línguas aliado às tecnologias. De acordo com a autora,

[...] as redes sociais e as publicações on-line propiciam diferentes oportunidades para a exposição e uso da língua alvo. Pode-se mesmo dizer 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 (BRAGA, 2013, p.51).

Atualmente, podemos interagir com pessoas de diferentes países e sem grandes custos para praticar a língua estudada. Tal fato é facilitado pela difusão e barateamento das tecnologias digitais, por meio de computadores, *netbooks*, *tablets* e *smartphones*, o que tem auxiliado ainda no uso de novas propostas pedagógicas e resultados significativos aos alunos. O mundo passou a estar em nossos bolsos (LEFFA; IRALA, 2014).

Em seguida, apresentamos alguns estudos que evidenciam experiências, potencialidades e desafios no que concerne à integração de tecnologias digitais às aulas de

línguas estrangeiras. Os critérios utilizados para seleção das pesquisas relacionaram-se à sua repercussão no contexto acadêmico e no alinhamento com o tema ora focalizado. As pesquisas transitam entre práticas com recursos digitais, redes sociais, metodologia interativa e aplicativos de gamificação.

A lousa digital, por exemplo, foi investigada por Costa, Puggian e Vilaça (2016) enquanto recurso didático para o ensino de língua inglesa, tendo como suporte para suas análises a narrativa de docentes que fazem uso desse dispositivo. Após a realização de entrevistas semiestruturadas, com professores que tinham prática reconhecida com uso da lousa digital, alguns dos aspectos apontados por esses docentes foram:

- Facilidade para a adoção de recursos visuais;
- Rapidez de acesso às imagens e sons;
- Enriquecimento das aulas por meio do contato visual proporcionado pela lousa;
- Engajamento e motivação por parte dos alunos;
- Maior participação dos alunos por meio da manipulação e interatividade com a lousa digital;
- Possibilidade de reutilizar e adaptar para outros momentos o que é produzido;
- Dinamização do trabalho docente, visto que, com a disponibilidade de recursos *online*, os professores não se centram nas produções paralelas de portfólios com materiais visuais, *flashcards*, reprodução de cópias, por exemplo.

Os autores destacam ainda o aspecto da avaliação no processo de adoção da lousa digital. Nenhum dos professores entrevistados utilizava a lousa como instrumento pedagógico de avaliação. Alguns, inclusive, se remetiam a esse processo como diretamente relacionado às provas, concebendo-as como instrumento de maior peso ou adotavam apenas um tipo de formato avaliativo. Entretanto, os pesquisadores acreditam que estratégias poderão “[...] surgir para se apreciar a evolução dos discentes, como seminários, debates, projetos, participação das atividades colaborativas e engajamento nas aulas” (COSTA; PUGGIAN; VILAÇA, 2016, p.127), ou, ainda, para que outras formas avaliativas possam ser pensadas por meio das atividades desenvolvidas com o uso da própria lousa digital.

A pesquisa “Redes Sociais no Ensino Básico: *Facebook* e emoções de estudantes no uso de inglês”, de autoria de Rodrigo Aragão e Iky Anne Dias, foi desenvolvida em um semestre letivo do ano de 2013 e teve como objetivo explorar as experiências, integradas ao *Facebook*, de estudantes de inglês do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual no município de Itabuna (Bahia/Brasil). A proposta congrega ainda uma abordagem sobre as emoções e o uso da língua inglesa em sala de aula.

As aulas foram planejadas e executadas em consonância com as interações ocorridas em um grupo fechado, intitulado *Clinging*, criado no *Facebook*, e vinculado a outras estratégias didáticas utilizadas em sala de aula. Nesse ambiente foi observada a interação dos alunos no grupo mencionado, considerando os compartilhamentos e as reações dos colegas nas postagens. Dentre os resultados obtidos, destacam-se:

- Maior autoconfiança dos estudantes ao se expressarem na língua inglesa - geralmente, os alunos se sentem inibidos ao se expressarem na língua meta;
- Utilização da língua inglesa fora do ambiente do grupo proposto;
- Facilidade para o aprendizado da língua;
- Possibilidade de expressão para os alunos que encontram dificuldades em se expor presencialmente;
- Avaliação positiva da experiência por parte de 100% dos alunos participantes da pesquisa;
- Maior interesse e motivação para aprender;
- Expressão de sentimentos de coletividade e formação de laços, característicos das interações em rede;
- Fortalecimento das relações entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem;
- Possibilidade de habilitar a permissão para que os alunos possam compartilhar conteúdo, não ficando restritos apenas às publicações da professora, como ocorre em outros ambientes virtuais.

Diante de tais resultados, o estudo apontou para uma tendência positiva quanto ao uso do *Facebook*. Essa rede social se apresentou ainda como um importante espaço para explorar a produção escrita do aluno em um trabalho que contemple o contato com hipertextos e hipermídias. Ademais, mostrou-se como oportunidade de expressão, por outros meios, aos alunos que eventualmente sintam-se inibidos em sala de aula.

Em pesquisa realizada com professores em formação, que trata da metodologia *WebQuest*¹¹ interativa e adaptável ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, Canto (2016) nos apresenta algumas reflexões provenientes desse estudo. A pesquisa explorou a metodologia *WebQuest* intitulada “*Back to the future*” (que aborda o uso dos tempos verbais) no ensino superior, realizada com alunos do curso de Letras de uma universidade

¹¹ Metodologia com atividades previamente organizadas, orientadas para a investigação, de modo que os recursos disponíveis *online* possam ser utilizados na resolução das tarefas propostas. A introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação e conclusão são elementos que compõem uma metodologia *WebQuest*, e o trabalho colaborativo destaca-se como um de seus princípios (BOTTENTUIT JUNIOR; SANTOS, 2014).

da cidade de Pelotas/RS. A partir dos depoimentos dos alunos, a autora destaca os seguintes aspectos referentes à aprendizagem da língua estrangeira e ao contato com essa metodologia. Vejamos:

- Motivação, interesse e maior envolvimento do aluno com a língua inglesa;
- Estímulo à pesquisa;
- Interação entre os pares, o professor e a atividade proposta;
- Exposição à língua estrangeira por meio de atividades desafiadoras e dinâmicas;
- Possibilidade de *feedback* quase instantâneo ao aluno;
- Ensino dos tempos verbais de modo contextualizado.

O ensino-aprendizagem de línguas também pode contemplar atividades apoiadas em dispositivos móveis e baseadas na gamificação. É nesse sentido que Gazotti-Vallim, Gomes e Fischer (2017) descrevem um estudo de caso realizado em aulas particulares de inglês, para as quais foi criada uma unidade didática sobre as temáticas “descrição de características físicas e atividades cotidianas” com o uso do *Kahoot!*. Trata-se de uma plataforma *online* interativa, com elementos característicos da gamificação, que possibilita a criação de *quizzes* educativos por meio de perguntas de múltipla escolha, visualizadas em projetor multimídia, cujas respostas são indicadas nas telas dos próprios dispositivos dos jogadores (computador, *notebook*, celular, *tablet*).

As autoras relataram o envolvimento das alunas com o conteúdo; a sensação de descoberta, estímulo à criatividade, desafio; aumento da motivação; monitoração dos “erros” e estímulo à construção de novos conhecimentos.

Contudo, as pesquisadoras ressaltam que, apesar do uso dessa plataforma digital ter contribuído para uma aprendizagem significativa, houve uma preocupação no que concerne ao formato do jogo, por ser baseado em perguntas de múltipla escolha e conhecimentos factuais. Desse modo, as autoras julgaram necessária a inserção de uma outra atividade, ainda via *Kahoot!*, que apresentasse um viés mais interpretativo, de modo a fomentar um posicionamento crítico-reflexivo sobre um tema retratado em um dos vídeos trabalhados por elas.

As experiências pontuadas acima oferecem em seus resultados implicações positivas sobre a integração de tecnologias digitais às aulas de línguas estrangeiras, trazendo alguns indicativos de como as tecnologias digitais podem contribuir para o ensino-aprendizagem de outras línguas. Sobre isso, cabe salientar que

[...] a questão da cultura digital hoje deve ser compreendida para além de inserir um dispositivo, aplicativo ou serviço tecnológico nas práticas pedagógicas. Esta perspectiva é reducionista e pode atender mais a vontade de parecer atual e inovador do que ser de fato. Deve-se evitar o risco de dispositivo ou aplicativos "da moda", sem uma reflexão mais abrangente sobre as implicações em questões didáticas, discursivas, éticas, legais (VILAÇA, 2017, p.1.768).

Com efeito, o foco das atividades não deverá recair no uso das ferramentas e recursos digitais como acréscimo de elemento inovador ou estratégia de motivação às aulas, mas deverá estar em consonância com os objetivos planejados, buscando-se como resultado do processo a aprendizagem. É interessante que, quando propostas, nessa perspectiva, as atividades congregam a integração da ferramenta digital de modo criativo, aliado a uma estratégia pedagógica que pode ser adaptável às necessidades de cada contexto de ensino.

3.3 Reflexões em torno do Material Didático no ensino de línguas estrangeiras¹²

No caminho pedagógico para a aprendizagem de uma língua estrangeira, muitos fatores estão imbricados: abordagem, objetivos, tempo, estratégias, metodologia, etc. Nesse sentido, torna-se necessário estabelecer os recursos didáticos que devem ser utilizados para alcançar os objetivos definidos e que irão dar suporte para efetivar uma situação de ensino-aprendizagem. Um desses fatores consiste no material didático, definido por Barros e Costa (2010, p. 88) como

[...] qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual, etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo. Sendo assim, enquadram-se nessa definição não só os manuais [...] ou apostilas, folhas de exercícios, testes, provas, mas também livros em geral, dicionários, áudios, vídeos, jornais, revistas, textos diversos, músicas, jogos etc. Cada um desses instrumentos tem suas especificidades e cabe destacar que materiais tais como vídeos, histórias em quadrinhos, músicas etc. só se caracterizam efetivamente como didáticos quando são usados com alguma finalidade pedagógica.

Aguirre Beltrán (2010), ao elencar critérios de seleção, análise e avaliação de material didático para o ensino de línguas, acredita que é importante que o docente tenha habilidade para selecionar os materiais didáticos de que dispõem, usando a criatividade para manipulá-los e/ou modificá-los.

¹²Parte desta seção foi publicada nas Atas do V Congresso Internacional TIC e Educação - 2018, realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - Portugal, com o trabalho intitulado "Recursos educativos digitais e produção de material didático no ensino de línguas para fins específicos".

Nesse contexto, o professor tem três possibilidades de materiais a serem utilizados em sala de aula: escolha de materiais já publicados comercialmente, baseado em critérios previamente definidos; criação de materiais próprios (ou combinação destes aos materiais disponíveis no mercado editorial); e modificação dos materiais existentes, de modo a adaptá-los de acordo com as necessidades dos alunos¹³ (AGUIRRE BELTRÁN, 2010).

A escolha entre uma das possibilidades apresentadas acima implica, também, de acordo com cada caso, em algumas vantagens e desvantagens. Especialmente acerca da criação de materiais próprios ou combinação de materiais comerciais aos produzidos pelo professor (opções mistas), ressaltamos os seguintes aspectos:

Figura 5: Prós e contras na produção de materiais didáticos

PRÓS E CONTRAS NA PRODUÇÃO/ ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	
PRÓS	CONTRAS
Mais específicos e apropriados às necessidades da situação meta	Tempo para selecionar as fontes que irão compor o material
Podem suprir carências de materiais no mercado editorial	Habilidade para selecionar, adaptar e organizar as fontes, textos e recursos relevantes
Podem ser mais atuais e flexíveis frente às necessidades reais do aluno acerca dos conteúdos linguísticos e temáticos.	Habilidade para preparação e desenvolvimento de atividades apropriadas

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Aguirre Beltrán (2010).

Na figura 5, destacamos como principal vantagem relativa à produção própria a possibilidade de atender necessidades específicas de um grupo ou, no caso de línguas para fins específicos, do campo profissional com o qual se está trabalhando, sobretudo quando

¹³ Importa situar a ampliação de possibilidades para o trabalho com diferentes materiais oportunizada pelo movimento de abertura da Educação. De modo geral, a **Educação Aberta** permite o acesso e a construção coletiva do conhecimento, tendo como características principais a acessibilidade, flexibilidade e inclusividade para o desenvolvimento de competências-chave para a coaprendizagem e a coinvestigação na era digital. É nesse sentido que, ao pensar a ampliação da aprendizagem em grande escala, entende-se a necessidade de disponibilização, colaboração e partilha de materiais educacionais livres, pesquisas acadêmico-científicas, tecnologias, cursos e eventos online, abertos e gratuitos, como iniciativas importantes desse movimento. Especialmente no que tange aos **Recursos Educacionais Abertos (REA)**, sobressaem-se as tendências de disponibilização de materiais diversos de apoio à aprendizagem, *software* e aplicativos educacionais, de maneira livre e com licenças abertas. (OKADA, 2014).

se considera a escassez de materiais que atendam a um determinado campo laboral. Como inconvenientes ou desafios desse processo, sobressaem-se os fatores tempo para preparação, habilidade para selecionar os textos que farão parte do material didático, além do desenvolvimento das atividades que nele serão propostas.

Dialogando com o exposto anteriormente, Gottheim e Pereira (2013), ao abordarem os limites e potencialidades de materiais didáticos, correlacionando-os à ação do professor, pontuam que a decisão de produção própria por parte de muitos professores que trabalham com língua estrangeira, ou segunda língua, é impulsionada ao constatar a dificuldade em encontrar materiais que atendam aos objetivos, necessidades e expectativas do aluno e do professor. Entretanto, produzir materiais de ensino configura-se, em geral, como uma atividade difícil e complexa, principalmente ao compararmos com a adaptação de materiais já produzidos e disponíveis no mercado.

Segundo os autores citados acima, a formação acadêmica inicial nem sempre dá suporte para a atuação de futuros professores no exercício de avaliação de materiais publicados. Além disso, optar pela escolha de um material pronto ou por sua adaptação não implicam atividades menos complexas. É importante que haja nesse processo de seleção uma análise crítica e sistemática, visto que essa tarefa poderá nos auxiliar na identificação de limitações não somente do próprio material e autores, mas de nossa própria atuação para melhoria da prática docente (GOTTHEIM;PEREIRA, 2013).

Segundo Leffa (2008), a produção de materiais de ensino envolve uma sequência de atividades (análise, desenvolvimento, implementação e avaliação) que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. A análise se refere ao que o aluno precisa aprender, mas levando em conta o que ele já sabe. A etapa do desenvolvimento consiste na definição dos objetivos, da abordagem, do conteúdo, das atividades e recursos. A implementação deverá levar em conta a maior ou menor presença de quem o preparou e por quem será utilizado; e a avaliação poderá ser feita de modo formal ou informal, por especialistas, pelos próprios alunos ou por meio da observação direta do uso do material. Assim, “[...] o material a ser produzido deve oferecer ao aluno a ajuda que ele precisa no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas” (LEFFA, 2008, p.17).

O material didático no ensino de outras línguas, ainda pouco estudado, pode ou deve ser complementado ou adaptado, o que faz com que outros recursos possam ser empregados de forma harmônica com a proposta didática para auxiliar a aprendizagem. É seguindo esse viés que é possível pensar os materiais didáticos digitais como novas

possibilidades para que professores produzam, socializem seus próprios materiais desenvolvidos e publiquem por meio de tecnologias digitais (VILAÇA, 2012).

Para Vilaça (2011), ainda que a produção de um material não tenha sido destinada, em princípio, para o uso educacional, ao ser utilizado para fins que permeiam o contexto de ensino-aprendizagem, como poemas, letras de músicas, filmes, jornais (recursos comumente utilizados por professores de línguas materna e estrangeira), o material passa a ser caracterizado como didático. Entretanto, por conta de sua trajetória histórica, o livro didático possui lugar de destaque diante dos materiais impressos de base textual.

Sabemos que mesmo diante de iniciativas do poder público em aproximar as escolas das tecnologias digitais, é fundamental ultrapassar a mera oferta de dispositivos, como *tablets*, e dar condições aos alunos e professores para explorarem potencialidades que permitam aprender de modo colaborativo e interativo. Nesse caso, o livro digital, por exemplo, não deve ser apenas uma transição do impresso para o formato PDF (AZZARI; LOPES, 2013).

Em complemento, Rojo (2017) afirma que as tecnologias digitais e as perspectivas de multiletramentos da cultura digital ainda não chegaram, de fato, às práticas escolares, visto que estas continuam atreladas essencialmente ao impresso, mesmo que as práticas letradas exigidas aos trabalhadores e cidadãos na contemporaneidade tenham se reconfigurado.

Ainda segundo a autora, o professor que se alinha ao paradigma de uma aprendizagem interativa (acesso à informação sem imposição da aprendizagem, presença de especialistas conhecedores, indivíduos engajados em projetos, entre outras características) precisará dispor de materiais didáticos digitais que dialoguem com esse tipo de aprendizagem.

Os materiais digitais mais comumente referenciados na produção acadêmica consistem nos objetos digitais de aprendizagem (ODAs). Para Garcia (2012, p.181), os objetos de aprendizagem podem ser considerados “[...] recursos digitais a serem utilizados na Educação mediada por computador [...] surgindo como um meio de aproveitar ao máximo as potencialidades no âmbito educacional e de minimizar o trabalho em desenvolvê-los”. A minimização referida por Garcia está relacionada à disponibilização desses objetos em repositórios públicos e gratuitos específicos, além da sua adaptabilidade às situações e ambientes de aprendizagem.

Entretanto, Rojo (2017), ao apontar a relativa usabilidade de alguns ODAs presentes em repositórios e propostas de atividades, chama a atenção para o fato de que tais objetos

não alteram sozinhos as práticas características de um paradigma tradicional de aprendizagem (concepção de que alguém irá decidir o que é necessário saber e planejar para que o indivíduo aprenda em uma ordem e cronograma estabelecidos).

Por terem como características a relativa reutilização em diferentes contextos e situações de aprendizagem, bem como a granularidade, que permite o trabalho de uma especificidade dentro de uma temática mais ampla, os ODAs, apesar de comporem um material didático, não são, por si sós, propostas abrangentes e completas para um longo período de tempo, identificando-se mais enquanto objetos de estudo e somando-se ao discurso autoral do livro didático ou do professor.

Isso se justifica, de acordo com a autora supracitada, porque os ODAs “[...] integram, mas não constituem, um plano de ensino do professor ou um material didático para o aluno. Ele será, isso sim, objeto de explanação e discussão do professor para/com seus alunos, objetivando atingir as metas de ensino” (ROJO, 2017, p.14).

A especificidade dos ODAs enquanto objeto de estudo, apontada por Rojo (2017), pode ser observada ao compará-los com as propostas de ensino dos livros, manuais ou mesmo das sequências didáticas que, em geral, apresentam-se de forma articulada com um discurso autoral e com objetivos de aprendizagem definidos para um período letivo mais longo. É nesse sentido que Araújo (2013, p.5) afirma que os objetos normalmente fazem parte de um “[...] conjunto maior de ferramentas ou metodologias de ensino (um curso, uma disciplina, um método específico)”.

Ao tratar dos materiais didáticos digitais, Rojo (2017) indica a importância de que estes sejam, além de digitais e navegáveis, interativos. Essa última característica abre espaço para que o usuário possa interagir com a mídia e com os usuários que estejam presentes ou não no mesmo espaço físico, ao passo que irá traçando o seu percurso de aprendizagem.

É nesse âmbito que a concepção de protótipos de ensino apresenta-se como mais uma possibilidade de utilização ou produção de material didático digital interativo, ampliando não apenas as opções de utilização e/ou confecção, como também a maneira de conceber o material didático para o contexto digital.

Conceitualmente, o protótipo

[...] é um material navegável e interativo [...] mas com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor, e que abra a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta

didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos (ROJO, 2017, p. 18).

Seja na educação presencial ou na educação online, a interatividade, enquanto princípio do mundo digital e de aproximação do exercício da cidadania, afasta-se da lógica da transmissão, predominante no século XX, e desafia, no cenário educacional, professores e gestores a atuarem numa perspectiva que estimule a participação e cooperação dos alunos (SILVA, 2001).

No cenário das pesquisas, a maior parte dos trabalhos acadêmicos sobre métodos didáticos de língua estrangeira realiza análise e avaliação dos mesmos, sendo esse o foco que costuma ser predominante (VILAÇA, 2011). No que concerne ao ensino de línguas para fins específicos, por exemplo, comum ao campo de atuação de alunos dos cursos técnicos, observamos que na prática em sala de aula há uma carência de materiais didáticos impressos ou digitais. Estes, por sua vez, devem atender às necessidades do alunado e tornar relevantes as estratégias de adaptação e produção de materiais, correspondentes aos objetivos pedagógicos pretendidos.

Em uma Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem surgem muitos desafios para os educadores, que devem se adequar às demandas e exigências do século XXI, em particular as propiciadas pelas experiências digitais, vivenciadas profundamente por nossos alunos. É relevante pensar de que modo os recursos digitais podem favorecer a construção de materiais didáticos, possibilitando a vivência de um paradigma de aprendizagem que permita a colaboração e produção própria do alunado, ao passo que sejam utilizados de modo integrado às atividades desenvolvidas em sala de aula.

4 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE

Neste capítulo, destacamos o referencial teórico acerca dos letramentos e multiletramentos. Apresentamos uma revisão sistemática da literatura¹⁴, com foco em pesquisas de mestrado (dissertações), realizadas em cursos de Pós-Graduação no Brasil, disponíveis em bases de dados *online*, que ressaltam experiências pedagógicas nas aulas de língua estrangeira, sustentadas pelo posicionamento teórico-prático da pedagogia dos multiletramentos.

4.1 Concepções de Letramento(s) e Multiletramentos

A afirmação de que estamos vivendo uma era de avanços tecnológicos e de que tais mudanças afetam as formas de interação nos conduz à obviedade. Entretanto, reconhecer essa constatação óbvia requer uma ampliação de conceitos que envolvam as áreas de estudo das relações humanas e do processamento textual. Por isso, o primeiro conceito a ser revisto corresponde ao de *letramento*, que, considerado meramente como habilidade de ler e escrever, não abrange a diversidade de tipos de representação do conhecimento que circula na sociedade (DIONÍSIO, 2011).

Aos pensarmos nas definições e registros da palavra letramento¹⁵, Soares (2007) afirma que, em língua inglesa, os vocábulos *literacy* e *literate* surgiram apenas no final do século XIX, nos registros do *Oxford English Dictionary*. Em nossa língua, a palavra “letramento” também apareceu tardiamente, visto que só foi dicionarizada no ano de 2001, pelo dicionário *Houaiss*, bem como o adjetivo “letrado” referente a ela.

Tal fato deve-se à constatação de que as demandas sociais, as quais essa palavra nos remete, tenham sido necessárias mais recentemente, quando passamos a compreender que apenas saber ler e escrever não eram mais ações suficientes em uma sociedade onde é fundamental utilizar e incorporar, em nossas vivências sociais, práticas de leitura e escrita que não se limitem apenas às habilidades individuais (SOARES, 2007).

É importante compreender que letramento não é um termo substitutivo à alfabetização. Esta última, mais familiar e presente há mais tempo em registros de

¹⁴ Parte deste capítulo foi originalmente publicado como artigo na Revista Intersaberes, v.12, n. 16, p.263-286, maio/ago. 2017 – “*Multiletramentos e práticas com tecnologias digitais: uma revisão sistemática da literatura em dissertações de mestrado*”.

¹⁵ Na obra citada, a autora faz uso da palavra alfabetismo e acrescenta uma nota situando o leitor sobre a preferência pela palavra letramento, em trabalhos posteriores.

dicionários, relaciona-se à ação de ensinar a ler e escrever. A palavra ‘analfabeto’, por sua vez, vincula-se ao estado ou condição daquele que não sabe ler nem escrever, opondo-se ao termo alfabetizado. Sobre isso, a autora chama a atenção acerca da não familiaridade de usos da palavra, que se refere àquele que vive em condição de letramento.

Ser capaz de decodificar letras não é garantia de que a leitura e escrita serão realizadas efetivamente em situações sociais. Do mesmo modo, um indivíduo letrado digitalmente pode ter habilidades para utilizar, de forma adequada, as informações disponíveis em meios digitais, que estão atreladas às suas necessidades e melhoria de qualidade de vida (OLIVEIRA; MELO, 2016).

Desse modo, letramento, na perspectiva de Soares (2017), corresponde ao estado ou à condição que nos aproxima das mais diversas práticas sociais de leitura e escrita. Conforme a autora, implica “[...] um *estado* ou *condição* de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida” (SOARES, 2017, p.44, grifo da autora).

Em estudos posteriores, Soares (2002) destaca que a introdução de outras modalidades de práticas de leitura e escrita, vivenciadas a partir das tecnologias de comunicação, convoca o refinamento do conceito de letramento. A autora passa a discutir as diferenças entre tecnologias tipográficas e tecnologias digitais para compreender as mudanças e implicações em torno do delineamento do estado ou condição de letrado na cultura digital. De acordo com Soares (2002, p. 155-156),

[...] essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial.

Nesse sentido, a autora ressalta a necessidade de pensar a palavra ‘letramento’ de forma pluralizada, em função do reconhecimento de que diferentes tecnologias de escrita propiciam diferentes espaços e mecanismos de produção e circulação da escrita, bem como estados ou condições. Os novos contornos para a palavra ‘letramento’, enquanto fenômeno plural, consideram, portanto, as práticas de leitura e escrita no papel, ao lado das práticas de leitura escrita da cibercultura (SOARES, 2002).

Outrossim, as necessidades do contexto social impulsionaram o estabelecimento da palavra 'letramento', de modo a dar conta de demandas importantes da cultura escrita; posteriormente, o surgimento de novas práticas relacionadas à nossa forma de agir no mundo e de ler e produzir sentidos, possibilitaram o entendimento desse termo de modo pluralizado, a fim de acompanhar também as mudanças oriundas da cultura digital.

Para Kleiman (2014), ao situarmos o letramento na contemporaneidade, pensamos de imediato no letramento digital. Entretanto, no contexto brasileiro, em especial, falar desse letramento implica considerar também as questões referentes às práticas de leitura e escrita, em torno do impresso, e ao analfabetismo, o que passa ainda pela disponibilidade e acesso de recursos midiáticos.

No letramento digital, os elementos relativos à linguagem verbal, som e imagem produzem significações que exigem do leitor a definição do seu caminho de leitura. Mais do que isso, exigem competências que o permitam atuar na compreensão de informações e na capacidade de realizar interpretações e produções em modalidades e sistemas semióticos diversos (KLEIMAN, 2014).

Logo, pensar o papel da escola no contexto descrito acima, na formação de um cidadão frente às demandas da contemporaneidade, é considerar que “[...] o letramento torna-se um vetor para a constituição de um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais. Na nossa realidade, com alto índice de analfabetismo (funcional ou não), isso faz toda diferença” (KLEIMAN, 2014, p.89).

Nesse sentido, Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012) afirmam que o processo de ensino de línguas precisa estar imbuído de sentido para os sujeitos partícipes. Por outro lado, mesmo diante dos diversos contextos sociais que demandam práticas de leitura e escrita, nem sempre a escola atua em consonância com essas práticas presentes no cotidiano dos alunos, ou mesmo as considera como objetos de ensino-aprendizagem. Em complemento, Oliveira e Melo (2016, p.22) apontam que:

Numa sociedade marcada pela escrita, criar condições contextualizadas de letramentos, seja desde o tradicional até o digital, é imprescindível para a formação da cidadania no que compete a formação nas dimensões escolares, práticas, sociais, culturais, políticas e em rede. Nessa perspectiva e na dimensão da escola, os alunos precisam entender de forma prática e usual o letramento tradicional e o digital.

A partir do exposto pelos autores acima, compreendemos que a escola tem também um papel relevante no desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e no trabalho

com atividades pedagógicas que levem em consideração as práticas de leitura e de escrita, em cenários que contemplem o que vivenciamos: a cultura do impresso e a cultura digital.

Para Soares (2017), definir letramento é uma tarefa difícil e controversa. De modo semelhante, ao tratar especialmente do letramento digital, vemos em Ribeiro (2008) que essa definição não é simples, pois abre espaço para diferentes possibilidades apresentadas pelo ambiente digital. Segundo a última autora referida, alguns termos de diferentes países, como *informational literacy*, *digital literacy*, *multimedia literacy*, *new literacies*, *literacia mediática* e *letramento digital*, parecem abrigar um sentido em comum em torno do domínio de habilidades de leitura e escrita em meios digitais.

Nas palavras de Ribeiro (2008, p.38), é possível entender letramento digital como recorte 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”.

O termo “letramento digital”, na perspectiva de Coscarelli e Ribeiro (2005), abrange a ampliação de possibilidades de contato com a leitura e escrita em ambiente digital. Segundo as autoras, as escolas não podem e nem devem se distanciar desse leque de possibilidades, já que necessitam repensar o ensino e as formas de empregar as tecnologias, emprestando conceitos da cultura do impresso e refletindo os impactos da escrita no ambiente digital.

A palavra ‘ampliação’, utilizada pelas autoras acima, aponta para um aspecto interessante nessa concepção - estamos tratando de possibilidades que podem (e devem) ser ampliadas e não, necessariamente, trocadas. Ribeiro (2008, p. 37) nos esclarece acerca disso:

Os temores de hoje, em relação ao computador e à Internet, lembram certa nostalgia do papel e do lápis, mas a convivência entre as mídias num sistema de mídias é que torna o conceito de letramento pertinente. As pessoas, em sociedade, devem ampliar seus gestos de ler e escrever, isso não quer dizer que devam trocar uns pelos outros, embora isso possa ocorrer diante de certas técnicas facilitadoras. O ideal é que alarguemos nossos horizontes, nos apropriemos das possibilidades que existem e sejamos competentes para atuar por meio da maior parte delas.

Desse modo, é importante ter em mente que fazer uso do computador na mediação de atividades de aprendizagem, por exemplo, não resulta por si só em mudanças em torno da concepção de aprendizagem. É necessário um planejamento cuidadoso, que leve em

consideração estratégias que estejam de acordo com os objetivos pretendidos numa situação de aprendizagem (COSCARELLI, 2005).

Em uma das obras na qual Coscarelli aborda o letramento digital, do ano de 2005, a autora faz um questionamento que, quase quinze anos depois, ainda permanece pertinente e atual, a saber: considerando que os professores precisam estar preparados para uma (naquele contexto “nova”) realidade em que aprendam a lidar e a fazer uso das ferramentas digitais em suas aulas, o que as universidades e centros de formação de professores têm concretizado em termos de preparação desses docentes?

Sobre essa pergunta, Zacharias (2016) entende que um dos desafios para o desenvolvimento do letramento digital consiste exatamente na formação de professores. Segundo a autora, refletir sobre a própria prática, individualmente ou em conjunto, demanda esforço e tempo, bem como a busca por transformações que sejam necessárias ao contexto de ensino-aprendizagem.

A autora destaca ainda que a pesquisa realizada por ela no ano de 2013, objetivando analisar as atividades propostas a partir do Portal do professor do MEC, permitiu identificar “[...] a urgência de promover mudanças na forma de ensinar a leitura e nos modelos praticados nas salas de aula, tendo em vista a formação de leitores para o universo multimidiático” (ZACHARIAS, 2016, p.17).

Uma pedagogia limitada ao letramento do impresso não é mais suficiente quando constatamos as reconfigurações em torno da leitura e escrita na vida cotidiana, nos suportes, na emergência de textos híbridos e multissemióticos, bem como nas formas de se comunicar e interagir com o outro. É fundamental, portanto, contemplar no ensino de leitura textos de diferentes mídias e suportes, bem como modos de fazer uso deles (ZACHARIAS, 2016).

É no ambiente de construção de conhecimento que se pretende a escola que os alunos precisam aprender a lidar e a ter autonomia para realizar a busca e seleção de informações, questionando aquilo que leem e avaliando sua pertinência, o que exige uma certa flexibilidade da escola para adaptar essas preocupações a uma estrutura de conteúdos que, muitas vezes, apresenta-se de forma rígida e pré-determinada (COSCARELLI, 2005).

Se estamos tratando de possibilidades ampliadas em meios digitais, importa considerar ainda alguns aspectos concernentes ao processo de navegação e leitura realizados em ambiente *online*, bem como as interações entre elementos verbais e não verbais para a construção de sentido dos textos que circulam em plataformas digitais.

Não se pretende com isso fazer um contraponto entre a leitura do impresso e a leitura de textos em meio digital, apontando quais práticas são mais complexas do que outras, mas destacar, a partir de Coscarelli e Araújo (2016b), que há algumas habilidades diferentes demandadas pela leitura/navegação *online*, além de outras que são comuns à leitura no impresso e à leitura na tela.

Um ponto a considerar, por exemplo, consiste na necessidade de saber lidar com o fluxo e volume de informações e fontes disponíveis em rede, o que requer uma leitura atenta e reflexiva na seleção e avaliação do que pode ser considerado confiável ou não. Ademais, estar diante de múltiplas fontes exige que, após o processo de avaliação crítica, o leitor possa rearticular suas leituras para construção de seu posicionamento pessoal.

Podemos incluir entre as estratégias de navegação que são semelhantes às de leitura, algumas ações como: monitorar, estabelecer conexões, identificar ideias relevantes do texto, lançar hipóteses, analisar, criticar, usar a imaginação e os sentidos, inferir, resumir, sintetizar. A navegação, por sua vez, consiste em parte do processo de leitura, na qual as estratégias de busca, localização e avaliação de informações são acionadas (COSCARELLI, 2016a).

É possível destacar algumas habilidades que são específicas da navegação, como: o reconhecimento e uso de ferramentas de busca/busca avançada; seleção de palavras-chave para proceder à busca; leitura e compreensão dos resultados encontrados; leitura da URL; inferências sobre *links* mais apropriados; reconhecimento de elementos gráficos; localização, seleção e distinção de informações frente aos propósitos de busca; autolocalização em estruturas hipertextuais (COSCARELLI, 2016a).

Importa situar ainda o caráter multimodal dos textos. Sobre isso, Kress, Leite-García e Van Leeuwen (2000) afirmam que os textos são, em essência, multimodais. Logo, para garantir a compreensão e produção de significações, distintos modos semióticos, para além da linguagem verbal, são combinados nessa leitura de significados. Segundo Dionísio (2011, p. 150),

[...] não se trata de apenas pôr juntas palavras e imagens num texto, mas sim de se observarem certos princípios de organização de textos multimodais. Os termos *multimodal* e *multimídia* estão sendo usados como sinônimos para designar os modos de apresentação, ou seja, representação verbal e pictorial da informação.

A autora acima entende que contemplar, na sala de aula de línguas, diferentes gêneros textuais, nos quais estão presentes uma combinação de elementos semióticos em

funcionamento, auxilia na promoção de um trabalho em torno do desenvolvimento cognitivo de nossos alunos (DIONÍSIO, 2014).

Coscarelli e Araújo (2016b) apontam como os modos de apresentação de textos, inerentes aos ambientes digitais, possuem aspectos multimodais ainda mais salientes em comparação aos textos impressos. Segundo a autora, nessas plataformas há uma intensificação da natureza multimodal, visto que nela a modalidade verbal se apresenta de forma diversificada e se articula a outras modalidades que congregam imagens, animações, cores, formatos e sons diversos em sua composição.

Baptista e Nunes (2016) reconhecem que a natureza dos textos e da comunicação humana é multimodal. Contudo, nem sempre no ensino de línguas são considerados os aspectos multimodais dos textos trabalhados, cujo tratamento pode se centrar numa leitura mais verbal e grafocêntrica.

É sobre isso que os autores chamam atenção, reforçando a necessidade de se pensar uma abordagem de leitura nas aulas de língua espanhola que favoreça o desenvolvimento de habilidades e competências, as quais estejam imbricadas numa perspectiva mais ampla em torno das práticas de letramentos. Desse modo, a pedagogia dos multiletramentos, na concepção de Baptista e Nunes (2016, p. 119), permite focalizar, “[...] mais concretamente, o texto visual, as multimídias, a hipermídia, a tecnologia da informação em geral”.

A ideia de uma pedagogia dos multiletramentos foi divulgada pela primeira vez em 1996, por meio de um manifesto (“*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*”) produzido por um grupo de pesquisadores dos letramentos, denominado Grupo de Nova Londres (GNL), em um colóquio realizado em Nova Londres, Connecticut (EUA). A referida proposta surgiu em meio às discussões acerca da necessidade de que a escola contemplasse em seus currículos os novos letramentos oriundos da contemporaneidade, sobretudo aqueles advindos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e da diversidade cultural, que caracteriza o mundo globalizado (ROJO, 2012).

Tradicionalmente, o conceito de letramentos ou letramentos múltiplos refere-se à variedade de práticas letradas, consagradas ou não nas sociedades. Ampliando essa ideia, a concepção de multiletramentos nos direciona à multiplicidade em dois aspectos: da pluralidade cultural e da multiplicidade que caracteriza a constituição dos textos contemporâneos, frente ao caráter multimodal e hipermidiático que apresentam (ROJO, 2012, 2013).

Dias (2012) explicita que os pesquisadores do GNL entendem que uma educação adequada precisa contemplar as diferenças de gênero e cultura, e que a escola tem como

importante papel a ampliação de conhecimentos dos alunos, levando em consideração não somente as diferenças multiculturais, nas dimensões do trabalho, cidadania e vida pessoal, mas também a conectividade global.

Sobre as transformações tecnológicas e os processos de ensino-aprendizagem, Lemke (2010, p. 475) afirma que:

Ninguém pode prever as transformações do século XXI durante a revolução tecnológica da informação. Nós certamente não podemos continuar ensinando nossos estudantes apenas os letramentos da metade do século XX, ou simplesmente colocar na frente deles os letramentos mais avançados e diversos de hoje. Precisamos ajudar essa geração a aprender a usar sabiamente os letramentos e esperar que eles saiam-se melhor do que nós.

Aprender a usar os letramentos, como afirma acima Lemke (2010), ou os novos multiletramentos, envolve a adoção de práticas escolares alinhadas a um novo *ethos*, uma mentalidade 2.0, que se caracteriza por ressaltar valores e prioridades voltados à colaboração, abertura, hibridação e *remix* (ROJO; BARBOSA, 2016).

As práticas mencionadas acima devem, portanto, perpassar pelo trabalho com novas habilidades de leitura; pela incorporação do hipertexto e hipermídias; remixagem de informações; domínio de ferramentas de edição de texto, imagem, áudio, vídeo; tratamento da informação; elaboração de planejamentos; saber colocar-se como protagonista; e agir de forma ética (ROJO; BARBOSA, 2016).

Na subseção seguinte, destacaremos investigações concernentes à Revisão Sistemática de Literatura deste estudo, que aliam a abordagem dos multiletramentos às implementações práticas nas aulas de línguas estrangeiras.

4.2 Multiletramentos: uma revisão sistemática de literatura

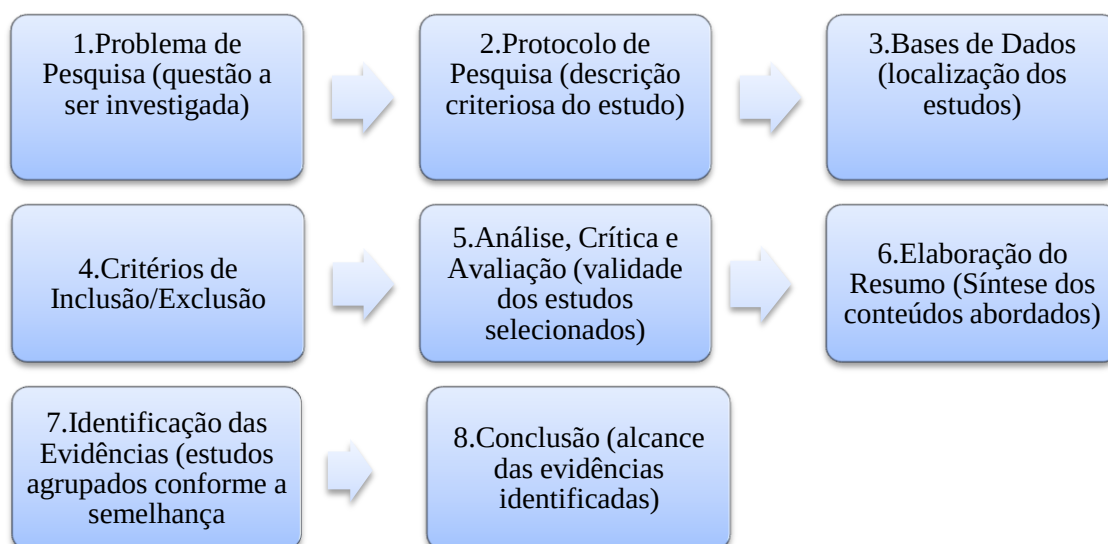
Neste subtópico detalhamos uma Revisão Sistemática da Literatura, objetivando apresentar um panorama dos estudos, em nível de mestrado, em torno dos multiletramentos e das tecnologias digitais e identificar qual tem sido o espaço para o uso de tecnologias digitais nas aulas de línguas estrangeiras em pesquisas que abordam práticas pedagógicas. Buscamos ainda trazer alguns indicativos aos professores de línguas estrangeiras sobre o uso de mídias e ferramentas digitais em práticas letradas específicas.

Diferentemente da Revisão de Literatura ou Revisão Narrativa, a *Revisão Sistemática da Literatura*, doravante denominada RSL, é uma possibilidade metodológica

frente ao amplo espectro de trabalhos científicos publicados, principalmente quando se leva em consideração o contexto tecnológico em que vivemos, marcado por profundas mudanças de produção e difusão do conhecimento em meios digitais. Com efeito, torna-se relevante definir critérios precisos, rigorosos e sistemáticos para a identificação e seleção de fontes bibliográficas, as quais irão garantir a confiança no trabalho científico a ser desenvolvido (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014).

Desse modo, fizemos a inclusão de um protocolo de pesquisa por meio da adoção de um conjunto de etapas específicas para o levantamento e tratamento dos dados, os quais compuseram a RSL. As etapas adotadas para este estudo foram as seguintes:

Figura 6: Descrição das etapas da Revisão Sistemática de Literatura



Fonte: adaptado de Gonçalves, Nascimento e Nascimento (2015).

Objetivando realizar um recorte mais preciso acerca do tema Multiletramentos e tecnologias digitais, procedemos à elaboração do problema científico que norteou esta RSL: *quais tecnologias digitais têm sido foco das produções acadêmicas no Brasil, e que destacam práticas de multiletramentos no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/línguas adicionais?*

A partir da pergunta acima, de cunho mais amplo, outras questões transversais se desdobraram ao longo da produção desta Revisão Sistemática:

- Quais metodologias são adotadas nos estudos selecionados?
- Quais instrumentos de coleta de dados são utilizados?
- Os estudos enfocam quais línguas estrangeiras; línguas adicionais?
- Quais níveis de ensino têm sido contemplados nas pesquisas?

- Foram apontados potenciais pedagógicos ou limitações com a utilização das mídias e recursos digitais enfocados nos trabalhos? Quais?

A formação da base documental da RSL obedeceu aos fatores de inclusão e exclusão pensados a partir do problema inicial. Para tanto, foram delimitados o tipo de produção acadêmica, o período de produção, a língua em que os estudos foram escritos, a modalidade, os níveis de ensino em foco nos trabalhos e as metodologias utilizadas. Adotamos os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
a) Estudos de conclusão de <i>mestrado</i> sobre multiletramentos com uso de tecnologias digitais;	a) Estudos que não contemplem os critérios de inclusão;
b) Estudos produzidos nos últimos seis anos (2011 a 2016);	
c) Dissertações escritas em Língua Portuguesa (Brasil);	
d) Dissertações disponíveis nas bases de dados selecionadas (Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações);	
e) Estudos realizados na educação básica, ensino técnico, tecnológico, superior ou cursos livres, na modalidade presencial	
f) Estudos empíricos enfocando práticas e experiências pedagógicas com multiletramentos e tecnologias digitais no ensino de línguas adicionais/estrangeiras.	b) Estudos de natureza teórica; revisão de literatura; estado da arte, pesquisa bibliográfica.

Fonte: dados da pesquisadora obtidos na revisão sistemática.

A identificação e seleção dos estudos que estruturaram a amostra desta pesquisa ocorreram a partir do processo de busca automatizada, procedendo-se, para esse fim, a uma busca avançada nas seguintes bases de dados científicas selecionadas: Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Repositório Institucional da UnB; Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp; e Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A seleção das bases de dados deu-se em observância à última edição do *Ranking web of Repositories*, do grupo de pesquisa do Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC) da Espanha, que realiza uma classificação, no cenário acadêmico

mundial, dos repositórios institucionais e portais de revistas. Os critérios para seleção foram os seguintes: tamanho do repositório na *web*, quantidade de arquivos disponíveis, visibilidade e número de itens indexados no banco de dados *Google Scholar*. Identificamos os repositórios das universidades brasileiras que estão listados nesse *ranking* e demos início às buscas nos repositórios da USP, UFRJ, Unicamp, UFRGS, UFMG, UnB, UFC, UFPE, UFRN. Entretanto, constam nesta pesquisa os repositórios onde foram localizadas, no mínimo, uma dissertação.

Considerando os diferentes termos que podem corresponder à resolução do problema proposto nesta RSL, e objetivando identificar, nos bancos de dados supracitados, o maior número de dissertações que contemplasse o tema proposto, a partir dos critérios de inclusão e exclusão adotados, foram utilizados os seguintes descritores de pesquisa: “multiletramentos”; “multiletramentos e TIC”; “multiletramentos em língua estrangeira”; “multiletramentos em língua adicional”; “multiletramentos e segunda língua”; múltiplas literacias.

Cabe ressaltar que, para obter resultados que englobassem também expressões exatas, durante o processo de busca documental, fizemos uso das aspas duplas. Optamos também pela busca avançada nas bases de dados utilizadas, onde filtramos inicialmente o período de produção e o gênero acadêmico que se desejava encontrar (artigo, monografia, dissertação, tese, etc.).

Definidos os critérios, as bases de dados e os repositórios da RSL, bem como os descritores que contribuíram para a localização de um quantitativo significativo de trabalhos, essenciais ao problema que motivou esta pesquisa, demos início à busca dos estudos no mês de julho de 2017.

A fim de melhor organizar os trabalhos selecionados, dar prosseguimento à análise dos dados e possibilitar a visualização de um panorama dos mesmos, elaboramos uma ficha de análise (Apêndice A), na qual foram elencados 10 (dez) elementos: autores, títulos das produções, ano da publicação, base de dados, programa de pós-graduação, metodologia adotada na pesquisa, instrumento de coleta de dados utilizados, nível de ensino focado no trabalho, língua estrangeira objeto da pesquisa e mídias ou recursos digitais utilizados.

Em uma busca inicial, apenas com o descritor “*multiletramentos*”, foram encontrados 289 trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES; 127 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; 34 no Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp; 26 no Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio

Grande do Norte; e 17 no Repositório Institucional da UnB, conforme pode-se observar no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2: Resultados das buscas antes da aplicação de critérios de inclusão e exclusão

Base de dados com quantitativo de trabalhos localizados				
Banco de Teses e Dissertações da CAPES	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp	Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Repositório Institucional da UnB
289	127	34	26	17

Fonte: dados da pesquisadora obtidos na revisão sistemática.

Considerando o total de 493 trabalhos identificados numa primeira busca, a delimitação por meio do critério ‘ano de produção’ para esta investigação também se fez necessária. Assim, a escolha por produções dos últimos seis anos (2011 a 2016) deu-se em razão da necessidade de delimitar o quantitativo amplo de trabalhos localizados, bem como de focalizar estudos que fossem recentes, realizados em períodos mais aproximados ao ano da coleta de dados desta RSL.

Alguns trabalhos identificados na base de dados da CAPES não estavam disponíveis na íntegra, pois havia a informação de que foram anteriores à plataforma Sucupira. Nesse caso, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES fez a indicação dos repositórios onde essas dissertações estavam alojadas para obtenção do documento completo.

Não obstante, mesmo com o refinamento automático da busca, fez-se necessária, além da leitura dos resumos das produções, a leitura dos capítulos referentes à metodologia e análise e discussão dos resultados, visto que nem todas as informações que visavam atender aos critérios estabelecidos (como o nível de ensino em que os estudos foram aplicados ou se a pesquisa enfocava o trabalho com língua materna ou línguas estrangeiras) encontravam-se disponíveis ou descritas em sua totalidade no resumo apresentado.

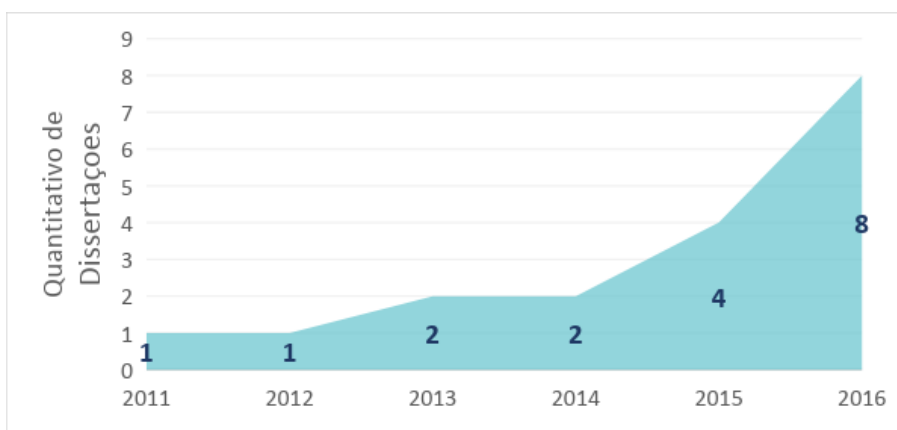
Após a utilização dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, localizamos um total de 18 (dezoito) trabalhos. Os trabalhos que se encontravam disponíveis em mais de uma base de dados foram considerados pertencentes à primeira base acessada. Importa enfatizar que o trabalho com multiletramentos pode envolver ou não o uso de tecnologias de informação e comunicação (ROJO, 2012). Entretanto, nesta pesquisa, optamos, na

definição dos critérios de inclusão, apenas por produções que focalizassem o uso de tecnologias digitais.

4.2.1 Multiletramentos e práticas escolares em língua estrangeira

A base documental desta pesquisa contou com um total de 18 dissertações, disponíveis nos repositórios selecionados, seguindo o protocolo de pesquisa descrito anteriormente. O total de trabalhos acima está inserido no período de produção relativo aos anos de 2011 a 2016. No Gráfico 2, por exemplo, podemos constatar um progressivo aumento das produções acerca da temática “Multiletramentos e ensino de língua estrangeira/segunda língua /língua adicional” ao longo desses seis últimos anos. Em 2016, esse aumento foi significativo, perfazendo um total de oito trabalhos, o que corresponde ao dobro de dissertações em relação ao ano de 2015.

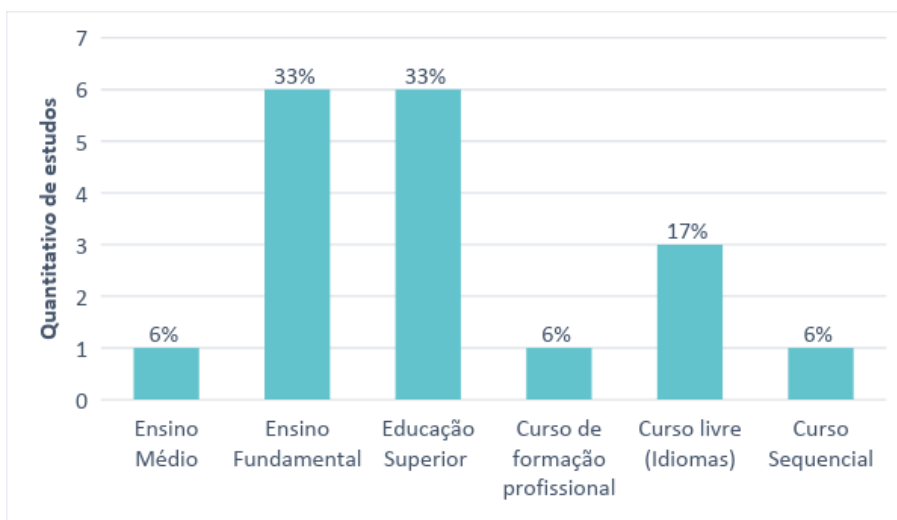
Gráfico 2: Ano de Publicação das Dissertações



Fonte: dados da pesquisadora obtidos na revisão sistemática.

Os níveis de escolaridade nos quais as pesquisas foram desenvolvidas constam no Gráfico 3. Nele observamos a preponderância dos estudos com multiletramentos e tecnologias digitais desenvolvidos com alunos do Ensino Fundamental e da Educação Superior, correspondendo a 33% das pesquisas selecionadas, um total de seis trabalhos em cada um dos níveis. Os trabalhos realizados em cursos de línguas têm ainda uma ocorrência significativa, com 17% das pesquisas em nível de mestrado contemplando esse público.

Gráfico 3: Nível de Ensino enfocado



Fonte: dados da pesquisadora obtidos na revisão sistemática.

Em contrapartida, vemos apenas um trabalho (6%) que foi desenvolvido com discentes do Ensino Médio, um trabalho com discentes referente a um curso de formação profissional e um trabalho com alunos de um curso sequencial (Profis-Programa de Formação Interdisciplinar Superior da Universidade de Campinas, curso de formação geral que busca viabilizar o acesso de alunos de escola pública à Universidade).

Sabemos que cada nível e modalidade de ensino apresenta características particulares, exigências específicas e necessidade de metodologias que atendam às demandas condizentes com cada público. Assim, diante de tais resultados, ressaltamos a necessidade de pesquisas que tragam contribuições para os alunos do ensino médio ou de cursos da educação profissional técnica de nível médio.

Considerando a relevância que o inglês ocupa no cenário político, social e econômico no que tange à língua estrangeira em foco nos estudos, percebemos que a grande maioria (17) dos trabalhos corresponde às práticas de multiletramentos no ensino-aprendizagem dessa língua. Apenas uma dissertação, conforme indicado no Gráfico 4, focaliza o ensino de espanhol, ainda que ao longo de dez anos, 2005 a 2015, por meio da Lei nº 11.161, a oferta dessa disciplina tenha sido de caráter obrigatório nas escolas públicas e privadas de todo o país.

Gráfico 4: Língua estrangeira em foco



Fonte: dados da pesquisadora obtidos na revisão sistemática.

Também não foram encontrados trabalhos que reunissem todos os critérios de inclusão estabelecidos e tratassem de práticas de multiletramentos com mídias e ferramentas digitais no ensino-aprendizagem de outras línguas que não fosse o inglês ou espanhol.

Braga (2013) afirma que, antes do advento da internet, o aprendiz de língua estrangeira, especialmente em países como o Brasil, tinha poucas oportunidades de usar seus conhecimentos linguísticos para além da sala de aula. Segundo a autora, as redes sociais e publicações *online* permitiram o acesso mais fácil a uma diversidade de textos e produções multimídias por congregar diferentes formatos de imagens, sons, vídeos com legenda, etc., possibilitando uma imersão linguística e cultural através de interações que exploram a escrita e a oralidade.

Assim, a partir da constatação em torno da categoria apresentada, notamos a necessidade de mais pesquisas que também contemplem outras línguas estrangeiras/línguas adicionais, considerando a prática de multiletramentos e tecnologias da informação e comunicação.

Em resposta à principal pergunta de pesquisa desta Revisão sistemática de literatura- *quais tecnologias digitais têm sido foco das produções acadêmicas no Brasil, e que destacam práticas de multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/línguas adicionais?*-, observamos uma diversidade de recursos digitais em uso nas práticas pesquisadas. Alguns trabalhos ressaltam o uso de mais de um ambiente, plataforma ou recurso digital, ou mesmo o uso de recursos de forma integrada, como na pesquisa de Silveira (2015), com a utilização de *websites* para leituras *online* e ferramentas

de tradução, dicionário *online*; Alegretti (2012), com *YouTube* e *Text to Speech*; Winter (2013), com o *YouTube* e *Movie Maker*; e Machado (2016), com *website* e *Facebook*.

De acordo com Barton e Lee (2015, p. 203-204), “[...] uma mídia digital específica pode ser incorporada ao ensino-aprendizagem em sala de aula, especialmente no contexto da educação linguística. Trata-se de saber como realizar práticas já existentes de novas maneiras”. Nesse sentido, no Quadro 3, notamos uma maior recorrência de práticas de multiletramentos com tecnologias digitais por meio de *websites* para leitura *online* (com um quantitativo de três dissertações), do *Facebook* (três dissertações), de jogos digitais (duas dissertações) e *YouTube* (duas dissertações). Pelo menos 1(uma) dissertação de nossa RSL focaliza no *Google drive*, infográfico, material didático digital, *WhatsApp*, ambiente *Wiki*, *blog*, *movie maker*, série televisiva, *Twitter*, *Google Docs*, ferramentas de tradução, dicionário *online* e *Text to Speech* (recurso de leitura em voz alta e percepção da pronúncia).

Quadro 3: Mídias ou Recursos Digitais utilizados

Mídias ou Recursos Digitais em foco nos trabalhos	Quantitativo de estudos	Autores
Jogo digital	2	GOMES (2016); CENTENARO (2016)
Website	3	SILVEIRA (2015); NEVES (2016); MACHADO (2016)
Facebook	3	PEREIRA (2016); DIAS (2014); MACHADO (2016)
Google drive	1	RAULIK (2016)
Infográfico	1	ASSUNÇÃO (2014)
Material didático digital	1	FURTADO (2015)
WhatsApp	1	SOUZA (2016)
Ambiente Wiki	1	BENTO (2011)
Blog	1	LENHARO (2016)
YouTube	2	ALEGRETTI (2012); WINTER (2013)
Movie Maker	1	WINTER (2013)
Série televisiva	1	GOMES JUNIOR (2016)
Twitter	1	CASTRO (2015)
Google Docs	1	LEANDRO (2015)
Ferramentas de tradução	1	SILVEIRA (2015)
Dicionário online	1	SILVEIRA(2015)
Text to Speech	1	ALEGRETTI (2012)

Fonte: dados da pesquisadora

Semelhante às alterações que as práticas de ensino sofreram quando passaram a fazer uso de material impresso, também há (ou é necessário que haja) mudanças que devem contemplar práticas letradas digitais e que circulem nas diferentes esferas sociais (BRAGA, 2013). Os recursos mencionados no quadro acima já nos dão indicativo de que diferentes possibilidades podem despontar em trabalhos com multiletramentos e ensino de outras línguas.

Não foram contemplados nesta RSL, mas também convocam novas pesquisas, a investigação na modalidade de ensino *online*.

5 METODOLOGIA

Nesta seção, descrevemos a escolha do percurso metodológico adotado nesta pesquisa, bem como os elementos característicos da orientação metodológica de um estudo de caso. Apresentamos o protocolo de pesquisa elaborado para esta investigação, as etapas para seu desenvolvimento, as técnicas e os instrumentos para coleta utilizados (questionários, ficha de observação, grupo focal), além dos procedimentos adotados para análise dos dados. Por fim, apresentamos os aplicativos (*Edpuzzle*, *Padlet* e *Quizziz*) que foram integrados às atividades propostas aplicadas, utilizados na fase de trabalho de campo.

5.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa situada em campo interdisciplinar, contemplando as áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes - Educação e Línguas Estrangeiras Modernas, adota uma **abordagem qualitativa** de análise e visa a um estudo que permita investigar as potencialidades de aplicativos digitais em práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol.

Acerca da abordagem adotada, Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características que, em geral, delineiam as investigações qualitativas em Educação. São elas: a) o ambiente natural consiste na fonte direta dos dados e o pesquisador em seu principal instrumento; b) os dados coletados são, sobretudo, descritivos; c) há interesse maior pelo processo do que simplesmente pelo resultado, produto; d) os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; e) os significados atribuídos pelas pessoas para suas vidas é essencialmente relevante nesta abordagem.

A primeira característica apontada diz respeito ao **contato direto** estabelecido pelo pesquisador com o local de investigação. Ao buscar esclarecer as questões de pesquisa, os pesquisadores preocupam-se com o contexto em que as ações educativas ocorrem e consideram que a melhor compreensão dos problemas investigados pode dar-se quando observados no próprio ambiente onde o fenômeno estudado ocorre (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

É nesse sentido que a presente pesquisa realizou-se a partir de um contato estreito com o campo de observação empírica do problema investigado e com a recolha de dados em situações concretas de interações em sala de aula, assumindo “[...] que o

comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

Ademais, a apresentação dos dados é consubstanciada, principalmente pela **descrição**, segunda característica observada pelos autores acima. Os dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta não culminam em símbolos numéricos, visto que a palavra escrita mantém relevância nesse tipo de abordagem, favorecendo a ação de proceder ao registro dos dados e à restituição de informações.

A terceira característica focaliza a ênfase que é dada ao **processo** em pesquisas qualitativas, entendendo que ao longo do percurso da investigação as mudanças podem ser verificadas. O interesse concentra-se no estudo de um determinado problema e em sua manifestação nas atividades, procedimentos e interações realizados. Como quarta característica desse tipo de pesquisa tem-se ainda a recolha de peças de informação que serão inter-relacionadas, visto que “[...] as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

Nesse tipo de abordagem, a última característica apresentada reforça a importância dos **significados** gerados a partir da perspectiva dos participantes. Sobre isso, Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 21), apontam que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Entretanto, ao pensar o universo de significados em pesquisa, o trabalho realizado em torno do ponto de vista dos participantes deverá implicar o cuidado por parte do pesquisador, já que ele deve encontrar meios de checar as percepções daquilo que os participantes experimentam, confrontando-as com outros pesquisadores, a fim de que elas possam ser ou não confirmadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Considerando o caráter exploratório-descritivo desta investigação, acentuamos que, no que concerne à natureza das fontes utilizadas para tratamento do objeto, envolve ainda uma **pesquisa de campo**, em que os aplicativos digitais selecionados para a prática pedagógica desenvolvida foram abordados no próprio ambiente escolar e a coleta dos dados foi realizada nas condições em que os fenômenos ocorreram (SEVERINO, 2007).

Quanto aos seus objetivos, trata-se de uma pesquisa de cunho **exploratório**, uma vez que buscou “[...] levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”

(SEVERINO, 2007, p.123). Ademais, é de tipo **descritivo**, pois visou descrever as características de um grupo ou fenômeno, com uso de técnicas padronizadas para a coleta de dados, centrando-se ainda em uma atuação prática em pesquisa social (GIL, 2008).

Buscando uma consonância entre a base de sustentação teórica e os procedimentos de pesquisa adotados, e considerando que a escolha de uma metodologia surge do embate de teorias com a prática experimentada pelo próprio pesquisador em suas mediações e vivências com o pesquisado (GATTI, 1999), pensamos, inicialmente, na possibilidade de que esta pudesse se tratar de uma pesquisa-ação, na qual, segundo Thiollent (2011), a situação social investigada é concebida em estreita relação com uma ação, cujos pesquisadores e pessoas implicadas na resolução do problema atuam cooperativamente ou de modo participativo.

Em nosso caso, entretanto, apesar de entendermos que esta investigação requer e produz saberes a partir das relações estabelecidas entre a pesquisa e a atividade educativa; de propormos a produção de atividades apoiadas nos aplicativos digitais sugeridos, investigar seus usos por meio da avaliação dos discentes envolvidos na atividade proposta pela pesquisadora-docente; e vincularmos a reflexão e autorreflexão dos envolvidos nesta pesquisa em torno da prática realizada, percebemos que algumas condições básicas para o desenvolvimento de um estudo do tipo pesquisa-ação em educação não seriam satisfeitas.

Na concepção de Ghedin e Franco (2008), entender uma pesquisa em que se avalia um procedimento adotado como uma pesquisa-ação, bem como nas investigações em que se avalia uma transformação ou um processo de implementação, costuma ser um dos equívocos cometidos ao se pensar a *pesquisa na e sobre a ação*. Embora uma pesquisa com esse objetivo mantenha sua relevância, não deve ser entendida como tal, visto que sua característica dinâmica de se transformar e se ajustar progressivamente mantém-se ausente. Nesse caso, a presente pesquisa foi pautada, sobretudo, na avaliação dos alunos participantes acerca das mudanças observadas nas experiências que fazem uso do material impresso e em associação às atividades com suporte nos aplicativos digitais.

Em complemento, Ghedin e Franco (2008) ressaltam a importância de um processo que não tenha duração predefinida, que disponha de longo tempo para seu pleno desenvolvimento e tenha como elemento chave a imprevisibilidade, de modo que possa satisfazer as condições básicas de uma pesquisa-ação. Acerca desse aspecto, não dispusemos de longo tempo para o acompanhamento dos ajustes das mudanças implementadas.

Considerando o afastamento da pesquisadora de suas atividades docentes para participação no Mestrado, a pesquisa não foi realizada com uma de suas próprias turmas, mas com uma turma de uma professora de espanhol do IFMA - Campus São Luís/Monte Castelo. Por essa razão, organizamo-nos em torno do espaço/tempo que a professora responsável nos destinou para o trabalho com o tema selecionado, a partir do plano de ensino da disciplina apresentado pela docente, respeitando a carga horária das aulas que fariam parte da pesquisa e preocupando-nos em não interferir em outras atividades do planejamento da professora.

Por outro lado, como realizamos a pesquisa na instituição de trabalho da pesquisadora-docente, ainda que em outro campus, caso fizéssemos a escolha pela pesquisa-ação recairíamos em mais um dos equívocos indicados pelos autores anteriormente mencionados: a investigação do próprio local e função de trabalho do pesquisador. Esse tipo de investigação caracteriza-se pela intercomunicação entre os atores implicados na situação social, em que todos exercem papel ativo na dinâmica coletiva do processo investigativo (THIOLLENT, 2011). Entretanto, a hierarquia de papéis profissionais do local de trabalho tende a demandar ações estratégicas e dificilmente ações comunicativas (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Assim, não deixando de estar atentos aos aspectos teóricos e práticos que envolveram esta pesquisa e não deixando de entender que esta poderá oferecer apoio ao trabalho educativo enquanto método de avaliação das experiências realizadas, optamos pelo **estudo de caso** enquanto procedimento metodológico.

O estudo de caso é um método de pesquisa utilizado em diferentes situações e campos de interesse para a construção do conhecimento acerca de fenômenos individuais, grupais, organizacionais, administrativos ou sócio-políticos. No que tange ao seu escopo, esse método busca investigar, empiricamente, um fenômeno contemporâneo, denominado “caso”, numa análise situada em profundidade e atrelada ao seu contexto real, visto que as condições contextuais mantêm intrínseca relação com o caso investigado (YIN, 2015; ANDRÉ, 2013).

Especialmente no que toca às características da metodologia em foco, podemos ressaltar ainda a convergência entre as múltiplas fontes de evidências na triangulação dos dados obtidos; e o estabelecimento dos pressupostos teóricos que norteiam o processo de coleta e análise (YIN, 2015).

Além de caracterizar-se como um estudo holístico e empírico, a interpretação em contexto é outra característica inerente a esse tipo de pesquisa, uma vez que, segundo

André (2013), as representações do pesquisador não são a única forma de apreensão da realidade. Espera-se, portanto, que o retrato produzido na investigação possa dar condições para que o leitor efetive suas interpretações, reiterando, ou não, as representações do pesquisador por meio de associações e dissociações.

Cabe enfatizar que, uma das preocupações no delineamento de uma pesquisa do tipo estudo de caso, consiste em compreender o conceito de generalização. Nesse sentido, o estudo de caso não traz indicativos da análise de uma parte representativa do todo, como em uma amostragem clássica, mas possui interesse próprio e específico, cujo foco é a expansão de teorias e não a inferência de probabilidades (YIN, 2015).

Outro aspecto que recai entre as preocupações para o delineamento desse tipo de pesquisa é o fator temporal. Para Yin (2015), esse aspecto relaciona-se ao modo como os estudos de caso eram realizados no passado, visto que a necessidade de levar um longo tempo para o desenvolvimento de um estudo de caso passa pelo tópico a ser estudado, o que não implica, necessariamente, um estudo válido e de alta qualidade. Segundo o autor, a concepção de permanência por longo período em campo confunde o estudo de caso com métodos voltados à coleta de dados, como a etnografia ou a observação participante.

Especialmente na Educação, André (2013) aponta que estudos de caso podem ser importantes instrumentos para investigar fenômenos educacionais em seu contexto próprio, quando o pesquisador poderá descrever, observar, analisar e interpretar os comportamentos, linguagens, representações e sentidos construídos a partir do contato direto com o local em que esses fenômenos ocorrem. O método permite ainda a reconstrução de processos que configuram a vivência cotidiana da escola.

Em nossa pesquisa, o fenômeno educacional investigado centrou-se na avaliação dos alunos sobre a integração de aplicativos digitais às atividades desenvolvidas nas aulas de espanhol como língua estrangeira. O foco era identificar como são concebidas por esses discentes as práticas realizadas que agregam o material impresso e o digital, bem como as implicações, positivas e/ou negativas, que emergem ao longo da experiência.

Desse modo, nosso estudo tem início com as questões que nos inquietaram, descritas no primeiro capítulo deste trabalho; passa pelo estabelecimento de nossos objetivos; pela revisão bibliográfica acerca dos letramentos/multiletramentos, das tecnologias digitais na educação e do ensino de língua estrangeira; percorre a produção do site e das atividades a serem desenvolvidas e aplicadas com os alunos; encaminha-se para a definição e produção dos instrumentos de pesquisa; e, posteriormente, para a etapa que

passamos a situar na seção que segue, de explicitação da coleta e formas de tratamento dos dados.

Nesse sentido, buscando tornar claros os procedimentos adotados no desenvolvimento deste estudo de caso, apresentamos nas seções 5.2 e 5.3 o percurso que orientou a condução desta pesquisa na etapa da coleta de dados, considerando as orientações de Freitas, Jabbour (2011) e Yin (2015).

5.2 O contexto da pesquisa e unidade de análise

Nossas condições contextuais vinculam-se à experiência realizada nas aulas de espanhol, no campus São Luís/Monte Castelo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Trata-se de um estudo de caso único, cuja unidade de análise consiste em uma turma de alunos da disciplina de Espanhol III, da referida Instituição.

O campus São Luís/Monte Castelo faz parte da fase da Pré-Expansão do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, cuja autorização de funcionamento, com essa configuração, iniciou-se no ano de 2008. O campus está situado na Avenida Getúlio Vargas, no bairro Monte Castelo, região central da cidade de São Luís e oferece cursos técnicos de nível médio (na forma integrada, concomitante, subsequente, PROEJA); graduação (bacharelado e licenciaturas); pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*).

As atividades em sala de aula, na etapa piloto e na primeira etapa com os alunos de nosso estudo, ocorreram nas dependências do Campus, no primeiro piso, no qual estão situadas as salas de aula do Departamento Acadêmico de Letras. As atividades realizadas em ambiente *online* foram desenvolvidas no laboratório de computação do Departamento de Desenho da Instituição. O departamento possui um total de três laboratórios de computação climatizados, equipados com bancadas e computadores de mesa, sendo um laboratório com 40 (quarenta) computadores, um com 22 (vinte e dois) computadores e outro com 10 (dez) computadores. Este último é destinado para pesquisa, realização de trabalhos e atividades dos alunos, consistindo, portanto, no local de melhor funcionamento da conexão para acesso à internet por eles, visto que não depende da conexão do *wi-fi* do Campus, mas da rede específica do laboratório.

É importante ressaltar que, no caso do Departamento de Desenho, os laboratórios equipados com computadores podem atender não somente às demandas das disciplinas

específicas, mas podem contemplar as disciplinas da base comum, cujos professores que atuam nos cursos do eixo tecnológico Produção cultural e Design queiram fazer uso. As atividades que foram desenvolvidas na disciplina de Espanhol III, por exemplo, durante a realização desta pesquisa, foram programadas para esse laboratório. Para tanto, basta que o professor realize previamente no Departamento a reserva do laboratório que esteja disponível.

A disciplina de espanhol no Campus Monte Castelo é ofertada em caráter optativo com carga horária total, ao longo dos três anos do Ensino Médio integrado, de 120 horas. Nesse sentido, os alunos têm, obrigatoriamente, em suas grades curriculares a disciplina de inglês. Contudo, a escola oferece o espanhol em horários alternativos para que os alunos tenham a possibilidade de optar por aprender essa língua.

A implementação prática das atividades realizadas com a turma da investigação foi desenvolvida pela professora pesquisadora. A professora responsável atuou na cessão da turma, acompanhando-nos e dando-nos o suporte necessário para que as atividades da pesquisa, que foram integradas às suas aulas, ocorressem.

A turma em que realizamos este estudo é formada por alunos inscritos na disciplina de Espanhol III, último nível de espanhol. A carga horária da disciplina, por semestre, é de 40 horas e sua oferta ocorreu no segundo semestre do ano de 2018, todas as sextas-feiras, nos dois últimos horários, de 10h50 às 12h30.

A escolha da turma deu-se a partir da disponibilidade apresentada pela professora responsável, além da flexibilidade apontada no plano da disciplina de Língua Espanhola III, do Campus. No documento, o objetivo geral da disciplina consiste em refletir sobre língua e linguagem, buscando promover uma competência comunicativa e sociocultural em língua espanhola e que possibilite ao aluno ler, entender, interpretar, construir sentidos e estabelecer inter-relações na língua-alvo. Além disso, pretende aproximá-lo do contato com o outro, numa postura de respeito e acolhimento dos diferentes costumes, valores e contextos inerentes aos países falantes de língua espanhola, de modo a contribuir para sua formação pessoal e cidadã.

Os alunos dessa disciplina cursam o Ensino Médio integrado e são oriundos de três cursos diferentes: Design de móveis (15), Química (7) e Comunicação Visual (5). Pouco mais da metade da turma (catorze discentes) é composta por alunos com 18 anos ou mais, enquanto 13 (treze) alunos estão na faixa etária entre os 15 e 17 anos. A turma é formada em sua maioria por participantes do gênero feminino (24 alunas).

Na seção seguinte, destacamos as etapas desenvolvidas ao longo do período em campo e os procedimentos adotados para a coleta dos dados.

5.3 Etapas e procedimentos da coleta de dados

A ida ao campo ocorreu somente após a liberação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão, conforme consta no documento em anexo (Anexo A). Para a realização da pesquisa no IFMA - Campus Monte Castelo, realizamos inicialmente o contato com a docente responsável pela disciplina e apresentamos a proposta de nossa pesquisa. A mesma mostrou-se interessada e, gentilmente, prontificou-se em colaborar com o auxílio às turmas sobre a disponibilidade para definição do cronograma das etapas e a dinâmica de reserva de salas e laboratório.

Posteriormente, procedemos ao contato formal de solicitação da autorização da direção do Campus Monte Castelo para a realização deste estudo, acompanhado de explicações em torno de nossos objetivos e dos procedimentos metodológicos a serem utilizados. Anexamos, ainda, o nosso projeto de pesquisa ao processo.

Devidamente autorizados pela direção do Campus (verificar Anexo B), conversamos sobre as etapas de campo com a docente responsável. Para tanto, definimos com a mesma o tema a ser trabalhado, a turma que participaria da fase piloto e a que participaria efetivamente do estudo, bem como os dias e horários para a realização de cada atividade e coleta dos dados. Na ocasião, falamos sobre a disciplina, carga horária, plano de ensino e materiais didáticos adotados. Esse momento consistiu na **primeira etapa** em campo, relativo ao nosso planejamento operacional.

Na **segunda etapa** demos início à comunicação da pesquisa com a turma participante do estudo, com aguardo do aceite (ou não) dos pais, responsáveis e alunos, após a entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento (os dois documentos podem ser consultados nos Apêndices B e C). Os alunos mostraram-se comprometidos em participar. Aguardamos a consulta com os pais, pelos alunos menores de 18 anos, e recebemos os termos na etapa seguinte.

No Quadro 4, abaixo, é possível visualizar os detalhes das etapas descritas e os procedimentos operacionais e de levantamento de evidências (FREITAS; JABBOUR, 2011) que se seguiram a essas. Vejamos:

Quadro 4: Etapas do planejamento operacional e coleta de dados da pesquisa/2018

Etapas	Procedimento realizado	Data
Etapa I: Planejamento operacional	Reunião com a docente responsável para detalhamento da pesquisa; definição do tema ser trabalhado em sala e elaboração do cronograma para a fase piloto e oficial.	18 de setembro
Etapa II: Primeiro contato com a turma	Apresentação aos alunos da pesquisa; convite para participação; leitura e explicação sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento.	23 de novembro
Etapa III: Fase piloto	Experiência com a turma piloto no Campus Monte Castelo com uso de <i>notebooks</i> em sala de aula.	27 de novembro
Etapa IV: Experiência com o impresso e coleta de dados	Recebimento do TCLE e Termo de Assentimento assinados pelos alunos e/ou pais; aula com material impresso; aplicação dos Questionários I (perfil digital) e II (avaliação da experiência).	30 de novembro
Etapa V: Piloto e refinação do instrumento para coleta de dados	Pilotagem das atividades com os aplicativos digitais envolvendo os alunos do Campus Maracanã no laboratório de informática.	12 de dezembro
Etapa VI: Experiência II e coleta de dados	Desenvolvimento das Atividades com aplicativos digitais com a turma investigada; aplicação do Questionário III (avaliação da experiência).	14 de dezembro
Etapa VII: Sessões do grupo focal	Grupo Focal (grupo 1).	17 de dezembro
	Grupo focal (grupo 2).	18 de dezembro

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A **terceira etapa** da pesquisa diz respeito à pilotagem do material. Nessa fase buscamos aplicar as atividades desenvolvidas em suporte digital a uma turma de nível III, pertencente ao campus Monte Castelo, formada por 14 alunos do curso de Edificações. A fase de pilotagem, de acordo com Leffa (2008), consiste em testar o material de modo a auxiliar na identificação do que poderá ser mantido e do que necessita ser modificado, a fim de melhorá-lo.

De acordo com Morgado (2016), além de caracterizar-se como estudo empírico, o estudo de caso também se configura como um estudo empático, visto que a investigação se sustenta na interação entre o investigador e investigado. Embora seja desenhada

previamente, a pesquisa pode moldar-se também às novas realidades que, eventualmente, surjam ao longo do processo. Assim, na terceira etapa, identificamos que o trabalho com os aplicativos, a partir dos dispositivos móveis, não poderia ser viabilizado em decorrência das oscilações de conexão na própria sala de aula. Desse modo, considerando a disponibilidade de laboratórios de informática na Instituição, adaptamos o conjunto de atividades a apenas três seções em um site criado para a pesquisa e optamos por realizá-las nos computadores do laboratório de informática.

A **quarta etapa** da pesquisa consiste na realização da aula com o material impresso (recurso adaptado pela pesquisadora inspirado em um dos livros do Programa nacional do livro didático que aborda o papel das tecnologias na sociedade atual, conforme descrito na seção 6.2). Nessa etapa procedemos à aplicação do questionário I, sobre o perfil digital dos alunos, e do questionário II, acerca da avaliação dessa experiência. Realizamos anteriormente um pré-teste desses dois questionários, convidando duas alunas colaboradoras de outras turmas do próprio campus Monte Castelo, a fim de verificarmos a pertinência das perguntas, identificarmos erros e fazermos os ajustes antes da aplicação definitiva com a turma deste estudo.

Para Hill e Hill (1998), é importante realizar estudos preliminares (estudo piloto ou pré-teste) para avaliar o instrumento ou solicitar, ao menos, a uma pessoa e, preferencialmente, a duas ou três a leitura e opinião acerca da clareza do mesmo, objetivando avaliar sua adequação e proceder às retificações que se fizessem necessárias.

Na **quinta etapa**, após reorganizar as atividades a serem desenvolvidas, realizamos a pilotagem das mesmas com uma turma do 3º ano do curso de Agropecuária, do campus São Luís/Maracanã. A atividade que realizamos fez parte da aula de uma professora colaboradora e foi realizada no laboratório do campus. Essa fase permitiu ajustes nas tarefas, no tempo disponível que tínhamos e na realização do pré-teste e validação do questionário III, a ser aplicado na fase seguinte.

Na **sexta etapa** realizamos as atividades com os aplicativos digitais, envolvendo o grupo investigado, e, ao final, aplicamos o questionário III para avaliação da experiência. A **sétima etapa** consistiu na realização do Grupo focal, o qual foi dividido em duas sessões (grupo 1 e grupo 2). A divisão dos grupos pautou-se na disponibilidade dos alunos, levando em conta os horários do contraturno que não conflitariam com as atividades de cada curso.

Segundo Yin (2015), para a coleta de dados, em um estudo de caso, é necessário fazer uso de diferentes fontes de evidências e não somente uma. Desse modo, procedemos, neste estudo, à análise dos dados observacionais, dos dados obtidos a partir dos

questionários e do grupo focal numa relação de complementaridade. Para tanto, tomamos como base em nossa análise a triangulação dos dados coletados.

Conforme Minayo, Assis e Souza (2005), a triangulação, frequentemente utilizada em investigações avaliativas, consiste em uma estratégia de pesquisa, na qual tem-se o uso e combinação de técnicas para a produção de um conhecimento mais aprofundado do contexto investigado, além de ser um modo de dar mais confiabilidade aos dados coletados.

A partir dessa estratégia de pesquisa, busca-se o diálogo entre os diferentes métodos, técnicas e fontes utilizadas. Nesse âmbito, o estudo teórico empreendido inicialmente não é suficiente em uma avaliação, já que no decorrer da investigação surgem questões não previstas que convocam a necessidade de recorrer a antigos e novos estudos para embasar ou questionar os resultados (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005).

Nas subseções que seguem apresentamos os instrumentos e técnicas utilizados para recolha e tratamento dos dados.

5.3.1 Questionários

O questionário é um procedimento técnico composto por um conjunto de questões ordenadas, em geral propostas por escrito, pelo qual busca-se traduzir os objetivos da pesquisa em perguntas direcionadas à população pesquisada. São essas respostas que irão construir os dados para a investigação ou para confrontação das hipóteses propostas no planejamento da pesquisa (GIL, 2008).

Ao longo da investigação, realizamos a aplicação de três questionários, com perguntas abertas e fechadas, em papel impresso, entregues aos alunos no fim de cada etapa: um questionário sobre o perfil digital dos alunos, o qual denominamos questionário de pesquisa I (ver Apêndice D); um sobre a avaliação da aula, em que fizemos uso de material impresso, denominado questionário de pesquisa II (ver Apêndice E), e um sobre a avaliação das atividades propostas com os aplicativos digitais, questionário de pesquisa III (ver Apêndice F).

Cada um dos questionários esteve alinhado aos nossos objetivos de pesquisa. Por isso, a partir desses instrumentos, averiguamos as seguintes dimensões:

a) Questionário I

Objetivos de pesquisa	Dimensões do questionário atreladas às questões de pesquisa
Verificar se há espaço e condições para a realização de práticas pedagógicas que contemplem o uso de tecnologias digitais nas aulas de espanhol como língua estrangeira.	De que modo as tecnologias estão presentes na vida pessoal do aluno;
	Experiências dos alunos em torno das tecnologias digitais, acesso à internet e realização de atividades escolares;
	Concepção do discente participante sobre as tecnologias digitais nas aulas de espanhol da escola.

b) Questionário II

Objetivos de pesquisa	Dimensões do questionário atreladas às questões de pesquisa
Investigar como os alunos avaliam as atividades que aliam o material didático impresso aos aplicativos digitais nas aulas de língua espanhola;	Opinião dos alunos sobre os materiais didáticos impressos e utilizados em sala de aula;
	Percepções sobre o contato com o impresso e com o digital.

c) Questionário III

Objetivos de pesquisa	Dimensões do questionário atreladas às questões de pesquisa
Investigar como os alunos avaliam as atividades que aliam o material didático impresso aos aplicativos digitais nas aulas de língua espanhola.	Execução das atividades com utilização de recursos digitais.
Compreender quais implicações positivas e/ou negativas podem ser observadas com o uso dos aplicativos <i>Edpuzzle</i> , <i>Padlet</i> e <i>Quizizz</i> nas atividades propostas;	Avaliação da experiência com o <i>Padlet</i> .
	Avaliação da experiência com o <i>Edpuzzle</i> .
	Avaliação da experiência com o <i>Quizizz</i> .
Analisar potencialidades na articulação entre o material	Avaliação geral sobre a experiência que aliou o trabalho com o material impresso ao uso dos aplicativos digitais

Objetivos de pesquisa	Dimensões do questionário atreladas às questões de pesquisa
didático impresso e os aplicativos digitais no processo de ensino-aprendizagem de E/LE.	

Conforme destacamos nas etapas descritas anteriormente, os questionários passaram pelo processo de pré-teste (GIL, 2008), com alunos do campus Monte Castelo e campus Maracanã, para detecção de eventuais falhas que prejudicassem sua interpretação. A validação foi essencial para que as correções/adaptações nos instrumentos fossem feitas, favorecendo o seu refinamento e alinhamento com os objetivos de pesquisa.

5.3.2 Observação participante e ficha de observação

O levantamento de dados para análise também está sustentado na técnica de observação participante, a qual, segundo Michaliszyn e Tomasini (2012, p. 54), é “[...] também denominada de observação ativa, caracteriza-se pela participação real do observador no cotidiano do grupo ou situação a ser observada”.

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2009), na observação participante, o pesquisador passa a manter uma relação direta com os participantes da situação social, modificando e sendo modificado pelo contexto observado. Entretanto, o observador tem como finalidade a recolha dos dados que serão foco de análise na pesquisa. Ao longo desse processo de convivência com o grupo, o pesquisador também poderá moldar seu roteiro de questões para contemplar fatos e representações que vão surgindo ao longo das situações vividas, algo que não é possível quando se trabalha apenas com um instrumento, como questionários fechados e padronizados.

Para a observação, levamos em consideração, conforme Gil (2008, p. 105), as categorias “situação” e “participação”, buscando obter as informações em campo a partir da “[...] completa situação concebida dentro do estudo como unidade de análise” e do envolvimento ou adaptação dos alunos do estudo em relação às situações foco da investigação.

Desse modo, utilizamos como instrumento de registro a ficha de observação (Apêndice G), que foi composta pelos seguintes elementos a serem observados:

identificação e descrição dos locais; dúvidas apresentadas ao longo da aula; interação aluno-professor, aluno-aluno; interatividade em relação ao uso dos recursos digitais; aspectos positivos e negativos observados nas aulas com material impresso e com os aplicativos digitais; problemas técnicos.

5.3.3 Entrevista por grupo focal

De modo a compreender melhor o problema pesquisado e ampliar os elementos que possibilitam a coleta dos dados, a entrevista focalizada foi mais um instrumento empregado nesta pesquisa. De acordo com Gil (2008), esse tipo de entrevista aborda um tema específico que deverá ser retomado pelo entrevistador/moderador caso o entrevistado se desvie do assunto em foco. Entretanto, é um instrumento que não deixa de permitir flexibilidade para que o entrevistado possa se expressar livremente sobre um tema ou situação que viveu, em uma dada condição. É bastante utilizada com grupos de pessoas que vivenciaram uma determinada experiência em comum.

Inicialmente, as regras do grupo focal devem ser explicitadas antes do início da conversa. Sobre isso, Gondim (2002, p. 154) orienta: “[...] só uma pessoa fala de cada vez; b) evitam-se discussões paralelas para que todos participem; c) ninguém pode dominar a discussão; d) todos têm o direito de dizer o que pensam”. Em seguida, deve ser apresentado um roteiro previamente elaborado, com perguntas/tópicos para debate, de forma a facilitar o aprofundamento dos temas e garantir melhor fluidez da conversação.

A utilização da técnica de entrevista focalizada ocorreu, neste estudo, por meio de duas sessões, nas quais os alunos participantes estiveram reunidos por grupos. As sessões foram realizadas no horário extraclasse, para que não comprometêssemos o planejamento da professora da disciplina. Nesse sentido, a participação dos alunos no grupo focal levou em consideração a disponibilidade dos discentes.

A entrevista focalizada com o grupo 1 ocorreu no dia 17 de dezembro de 2018, a partir das 13h30, na qual estiveram presentes 3 (três) participantes; e com o grupo 2 no dia 18 de dezembro de 2018, no mesmo horário, onde estiveram presentes 7 (participantes). Para o registro das transcrições das respostas do grupo focal, neste trabalho, utilizamos a codificação “GF1” para referir-nos ao grupo focal 1 e “GF2” para referir-nos ao grupo focal 2.

As duas sessões ocorreram em salas de aula do Departamento de Letras e foram conduzidas em um tom conversacional, favorecendo o conforto dos alunos para a

manifestação de seus posicionamentos acerca do que vivenciaram durante a experiência. A mediação foi feita por uma moderadora externa convidada, pesquisadora do Grupo de Estudos Rurais e Urbanos (GERUR/UFMA), e que já conhecia a técnica de grupo focal.

Tal escolha deu-se em razão da necessidade de que os alunos participantes pudessem ficar à vontade para responder às perguntas e interagir na entrevista, sem a preocupação de, eventualmente, desagradar a professora pesquisadora ou a professora responsável pela turma, apontando apenas o que, em suas perspectivas, pudesse não ameaçar a face das professoras, comprometendo os resultados.

As perguntas do roteiro do grupo focal (ver Apêndice H) objetivaram contemplar as questões de pesquisa e permitir com que novos tópicos pudessem surgir ao longo da interação. Gil (2008) recomenda que o melhor modo de preservar o conteúdo obtido com a técnica da entrevista consiste na utilização de gravação eletrônica. Todavia, o autor ressalta que esse uso somente poderá ser feito mediante o consentimento do entrevistado. Como obtivemos a autorização dos alunos/pais, realizamos a gravação de cada grupo para posterior análise (a transcrição dos áudios consta no Apêndice I deste trabalho).

Ademais, o percurso metodológico adotado nesta pesquisa atua em consonância com os critérios de ética em pesquisa científica envolvendo seres humanos, estabelecidos pelas Resoluções nº 510/12 e nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Cientes do compromisso ético no desenvolvimento da pesquisa, reforçamos que nenhum dos procedimentos ofereceu risco à dignidade dos participantes. As respostas dos sujeitos da pesquisa foram tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento foram divulgados os nomes em qualquer fase do estudo, assim como não foram coletadas informações concernentes à renda financeira, endereço residencial ou qualquer outro dado que pudesse conduzir a um perfil determinado.

5.4 Técnicas de análise das evidências do estudo de caso

No que concerne às perguntas fechadas dos questionários utilizados, os três instrumentos passaram inicialmente pelo processo de tabulação e tratamento dos dados. Tomamos como ponto de partida a quantificação simples (frequência) para depois procedermos à análise e discussão. Optamos por não converter os dados em gráficos ou tabelas, considerando o número de alunos de nossa análise. Para tanto, realizamos as seguintes etapas:

1. Levantamento do quantitativo de questionários de cada etapa, identificando cada instrumento aplicado a partir de uma numeração que correspondesse, no final, ao número total de respondentes;
2. Disposição das perguntas propostas em uma planilha *Excel*, com as respectivas alternativas indicadas no formulário, dispostas em colunas;
3. Definição do escopo das células com as alternativas de respostas para a alimentação dos dados na tabela, a partir do comando “validação de dados” (permitindo a opção “lista” e selecionando o intervalo de respostas com o menu que deveria estar visível ao lado de cada respondente);
4. Contagem das respostas obtidas por meio da função (=cont.se).

Já em relação às perguntas abertas presentes nos questionários II e III, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (AC). Segundo Bardin (1977, p.42), a análise de conteúdo engloba

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dentro desse conjunto de técnicas, optamos por realizar a AC do tipo temática, cujo conceito principal é graficamente representado por uma palavra, uma frase ou um resumo no qual constam os núcleos de sentido do material analisado. A presença e a frequência em que esses núcleos aparecem podem trazer estreita relação com os objetivos de análise.

Procedemos inicialmente à preparação formal do material, fazendo o registro das respostas intactas, enumerando e alinhando cada elemento do *corpus* para facilitar a manipulação da análise dessas questões (BARDIN, 1977). Após delimitarmos o tema como unidade de registro, identificamos os núcleos de sentido de cada resposta do nosso material de pesquisa. O tema refere-se “[...] a uma unidade maior em torno do qual tiramos uma conclusão” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009, p. 87).

Como etapa seguinte, reunimos os núcleos de sentido identificados nas respostas, a partir dos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, procedendo, então, ao que Bardin (1977) denomina de categorização (ou classificação). Debruçamo-nos no processo de diferenciação e posterior reagrupamento dos temas que permitiam a formação de um conjunto.

Para Bardin (1977, p.115), “[...] o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a inferência-sempre que é realizada- ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual”. Como o foco de nossa investigação reside em uma abordagem qualitativa, nossa atenção esteve voltada, sobretudo, para a presença do tema, identificando o que as respostas às questões abertas propostas tinham em comum umas com as outras e que permitiam um agrupamento classificatório. Contudo, não deixamos de fazer também o registro da frequência das evidências.

Para o tratamento dos registros da ficha de observação e das entrevistas por grupo focal, fizemos uso do Método de Interpretação de Sentidos. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2009), um olhar menos atento pode não perceber as demarcações entre a técnica de análise de conteúdo e o Método de Interpretação de Sentidos. Entretanto, esse último busca avançar mais na interpretação, visualizando, para além dos conteúdos dos textos, os seus contextos. A partir de explicações mais amplas, esses contextos fazem parte de uma cultura e tratam de um determinado tema.

Para a interpretação dos dados no método supracitado é necessário identificar a lógica interna do que é observado ou relatado; situar a observação ou o relato, tendo em conta o contexto dos participantes; elaborar uma síntese desses fatos, de modo que os participantes se identifiquem nela. O percurso para essa análise-interpretativa parte: a) da leitura compreensiva do material de pesquisa, no qual são identificadas, inicialmente, as estruturas de análise a partir de categorias ou “gavetas” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009). Em nossos registros, adotamos como critério para a categorização a classificação por segmento de ações, destinada à análise da ficha de observação; e por segmento de depoimentos, para a análise dos relatos do grupo focal.

Na etapa seguinte realizamos a exploração do material: b) os trechos dos registros observados e depoimentos do grupo focal foram recortados para a identificação das ideias presentes. No caso específico do grupo focal, buscamos identificar em que ponto essas ideias identificadas, nos grupos 1 e 2 de nossa pesquisa, assemelhavam-se e/ou diferenciavam-se, e o que havia em comum, ou não, entre as ideias que sobressaíam nas transcrições dos grupos.

No que se refere à ficha de observação, procedemos às inferências dos registros, a fim de chegar aos sentidos subjacentes do que foi observado. A última etapa consistiu no cruzamento entre os objetivos da investigação, o referencial teórico adotado e os dados

coletados, configurando-se como a produção da síntese interpretativa em nossa análise (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009).

5.5 Aplicativos utilizados nas atividades desenvolvidas

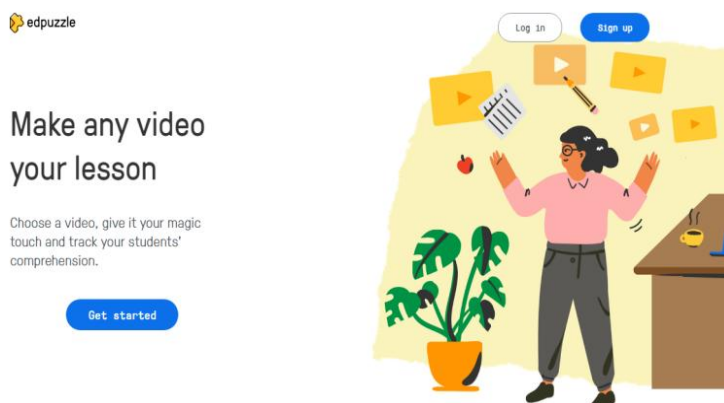
Nesta seção abordaremos brevemente os aplicativos utilizados para o desenvolvimento das atividades que realizamos na etapa de Campo. Segundo Bottentuit Junior (2017, p.118),

A partir do surgimento dos dispositivos mais modernos com acesso à internet, começou a aparecer no mercado diversos aplicativos (também chamados *Apps*), oferecendo serviços variados, desde guardar informações importantes, pagar contas e facilitar comunicações. Esses recursos também podem se converter numa importante ferramenta para auxiliar pessoas no processo de ensino e aprendizagem.

Os aplicativos aqui descritos foram pensados para uso em situações de ensino-aprendizagem de língua espanhola, a partir da proposta de tarefas voltadas ao trabalho com habilidades de uso da língua-alvo, em especial: compreensão leitora; compreensão oral; trabalho com textos que utilizem recursos multimídia; e ampliação do léxico. Outros aspectos para seleção destes aplicativos englobaram a disponibilidade de versões de uso gratuitas e o acesso por meio de diferentes dispositivos.

Todos os três aplicativos utilizados podem ser acessados a partir de computadores, *tablets* ou *smartphones*. No caso do **Edpuzzle**, sua principal funcionalidade consiste em disponibilizar a opção para que vídeos possam ser editados e acompanhados por uma gravação de voz, áudio, comentários ou perguntas referentes ao seu conteúdo. Os vídeos podem ser selecionados a partir de plataformas como *Youtube*, *Khan Academy*, *National Geographic*, *TED Talks*, entre outros (na Figura 7, abaixo, vemos a tela inicial do *Edpuzzle*).

Figura 7: Tela inicial da ferramenta *Edpuzzle*



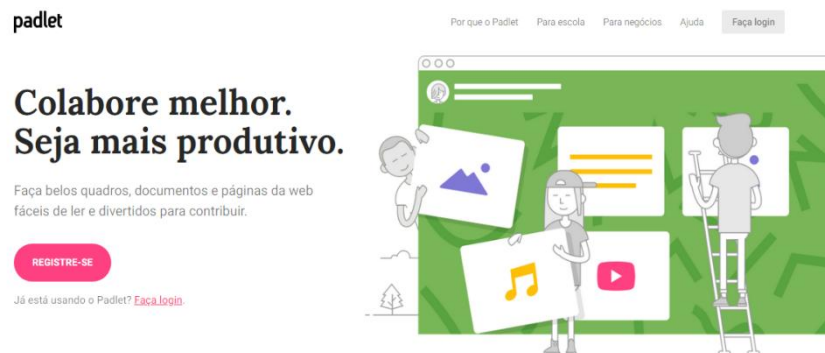
Fonte: <https://edpuzzle.com>

As perguntas e respostas são previamente elaboradas pelo professor. Para a opção de inserir perguntas, há a possibilidade de que elas sejam fechadas ou descritivas. No que se refere às perguntas com múltiplas alternativas, o aluno recebe um *feedback* no mesmo instante em que marca a opção selecionada. No caso das perguntas abertas, é necessário que o professor faça, posteriormente, a correção e avaliação.

Durante a exibição do vídeo na tela, ocorrem algumas pausas, inseridas pelo professor. É nesse momento que podem ser feitos comentários gravados pelo docente ou perguntas relativas àquele trecho específico do vídeo. O aluno também tem a opção de assistir mais uma vez o trecho para, então, marcar a resposta adequada. Também é possível ao professor optar se o aluno poderá avançar ou não algumas faixas do vídeo, caso contrário o aluno só poderá retroceder após ter feito ao menos uma primeira visualização no trecho focalizado.

O professor poderá ainda, durante a avaliação, adicionar comentários sobre as respostas descritivas dos alunos. O *Edpuzzle* permite ao docente estar em uma sala virtual, na qual ele tem acesso a todas as respostas registradas: corretas, incorretas ou não realizadas. Logo, é possível acompanhar cada aluno individualmente na avaliação do desempenho, considerando as atividades propostas com a ferramenta.

Outro aplicativo que utilizamos foi o **Padlet** (a página inicial pode ser visualizada na figura 8). Essa ferramenta funciona como um painel ou mural multimídia, no qual poderão ser explorados recursos que permitem estar em contato com o texto escrito em associação a outros recursos de mídias diversas. Desse modo, podemos agregar às produções vídeos, *gifs*, imagens, áudios, gravação de voz ou *links*.

Figura 8: Tela inicial do *Padlet*

Tão simples quanto 1, 2, 3, 4

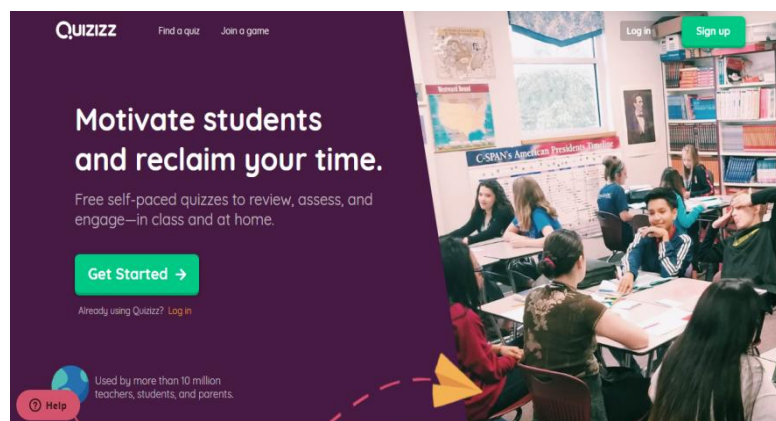
Fonte: <https://padlet.com/>

Para cada *Padlet* elaborado é possível, ao usuário, modificar as cores e fazer ligações entre os textos inseridos. O *Padlet* é uma ferramenta gratuita, mas nessa versão cada usuário poderá produzir no máximo três painéis. Acima disso é necessário ter a versão *premium*.

Ao final da produção, é possível baixar o painel, em diferentes formatos, ou disponibilizá-lo *online* para o público em geral. Por isso, quem visualiza pode ainda, caso o autor permita, inserir comentários e fazer avaliações a partir da indicação de um quantitativo de uma a cinco estrelas, *likes* ou notas.

O terceiro e último aplicativo selecionado nesta pesquisa chama-se **Quizizz**, cuja tela inicial pode ser observada na Figura 9. Trata-se de um *quiz*, no qual é possível propor perguntas e respostas elaboradas pelo professor para realização de atividades de verificação e avaliação da aprendizagem, em torno de diferentes temáticas trabalhadas em sala de aula.

Figura 9: Tela inicial do aplicativo Quizizz



Fonte: <https://quizizz.com/>

O professor cria suas perguntas, registra as possíveis respostas e identifica a resposta correta. É possível ainda inserir imagens nas perguntas e nas respostas. Nas configurações da ferramenta, o professor poderá definir se ao longo da atividade haverá uma música de fundo e se serão exibidas aos alunos as respostas corretas e uma síntese de todas as perguntas para revisão do aluno.

Como o *Quizizz* possui elementos de gamificação, é possível identificar a presença do *feedback*, a delimitação de um tempo para responder às perguntas e uma espécie de pódio, no qual pode-se visualizar os alunos com melhores desempenho. Ao final, o professor poderá obter, por meio de uma planilha *Excel*, todos os resultados, individualmente, de cada aluno. Nessa planilha constam os erros e acertos, o que permite ao professor identificar as questões que os alunos tiveram maior dificuldade e o que deverá ser reforçado.

6 TRANSITANDO ENTRE O MATERIAL IMPRESSO E OS APLICATIVOS DIGITAIS NAS AULAS DE ESPANHOL/LE

Neste capítulo apresentamos a análise e discussão dos resultados em torno da experiência que articulou as atividades com o material impresso e os aplicativos digitais. A partir dos dados coletados em campo, por meio da observação participante, aplicação de questionários e realização de entrevista por grupo focal, caracterizamos, inicialmente, o perfil dos alunos, bem como suas experiências pessoais e escolares de contato com tecnologias digitais. Em seguida, descrevemos as aulas realizadas e analisamos as avaliações dos discentes sobre o conjunto de atividades desenvolvidas acerca da compreensão audiovisual, por meio do *Edpuzzle*, da criação de vocabulário multimídia, a partir do *Padlet*, e da atividade gamificada mediada pelo *Quizizz*.

6.1 Caracterização dos participantes: o perfil digital

A fim de obter um diagnóstico que revelasse o perfil digital dos alunos participantes, bem como quais têm sido suas experiências com o uso de tecnologias digitais nas aulas de espanhol, no IFMA, realizamos a aplicação de questionário estruturado, com perguntas fechadas (composto por respostas únicas ou múltiplas) - Questionário I, organizado em três principais seções temáticas, a saber: I - identificação de como as tecnologias estão presentes na vida pessoal dos alunos; II - identificação de suas experiências com tecnologias digitais, acesso à internet e realização das atividades escolares; III - percepção dos alunos acerca das tecnologias digitais nas aulas de espanhol na escola.

Participaram dessa fase inicial, no dia 30 de novembro de 2018, 27 (vinte e sete) alunos da disciplina de Espanhol III do campus Monte Castelo. Identificamos, inicialmente, que os 27 alunos possuem celular ou *smartphone* e alguns dispõem em suas residências de *notebook* (18), *tablet* (6) e computador de mesa (6).

Todos os participantes informaram que acessam à internet todos os dias, dentre os quais a maioria (23) tem como o principal local de acesso sua residência. Ao serem questionados sobre o equipamento que mais fazem uso para esse fim, todos os alunos indicaram que se conectam por meio do celular ou *smartphone*.

Essas primeiras informações obtidas nos remetem aos resultados apresentados pelo Cetic.br, na pesquisa TIC Domicílios (2017), que constatou, quanto à faixa etária dos

participantes, um padrão de uso mais frequente entre os mais jovens, em que 90% dos usuários de 16 a 24 anos utilizaram a internet todos os dias ou quase todos os dias. Além disso, a partir da análise das mudanças observadas nos anos de 2014 a 2017, a pesquisa TIC Domicílios aponta o movimento de crescimento no acesso à rede exclusivamente por meio do telefone celular (algo frequente entre os diferentes segmentos sociais), bem como o movimento de diminuição de usuários que acessam à internet somente pelo computador ou pelo computador e celular em suas residências.

As pesquisas realizadas pela Fundação Telefônica Vivo (2014, 2016)- “Juventude Conectada” e “Juventude Conectada 2” - tiveram como objetivo compreender as oportunidades e transformações vivenciadas pelos jovens na sociedade digital, em diferentes eixos de investigação. Nelas também é possível observar a preponderância do telefone celular como dispositivo para acesso à internet entre os jovens participantes (de todas as classes socioeconômicas).

A segunda edição da pesquisa “Juventude Conectada 2”, realizada no ano de 2016, apontou o protagonismo isolado do celular enquanto equipamento de acesso, em virtude das possibilidades ofertadas por sua mobilidade, sendo, portanto, o dispositivo mais utilizado por 85% dos jovens entrevistados (um crescimento de 102% em relação à primeira edição do estudo).

Em nossa investigação, todos os 27 alunos participantes dessa primeira etapa da pesquisa indicaram que utilizam dispositivos eletrônicos para leitura de textos de gêneros diversos, e, destes, a maioria (25) faz uso especialmente do celular para esse fim. Quando estão em contato com o dispositivo em casa, a maior parte dos alunos (18) conecta-se para fins de entretenimento, como ver filmes, vídeos, música, jogos, fotos, livros.

Outras finalidades de uso correspondem em estar conectado com outras pessoas - estar nas redes sociais, fazer uso de e-mail, realizar chamadas de áudio ou vídeo (16); estudar - realizar pesquisas, fazer leituras *online*, assistir videoaulas (13); manter-se informado - acessar notícias, fazer buscas, verificar a previsão do tempo (4); ou organizar suas atividades diárias- acionar alarme, relógio, agenda ou blocos de nota (2).

No que se refere às experiências de acesso à internet feitas pelos próprios alunos, para realização de atividades escolares, a maioria dos alunos participantes da pesquisa (17) indicou que o local da escola em que mais fazem uso da internet é no laboratório do Departamento de seus cursos (Departamento de Desenho), seguido pela sala de aula (8) e biblioteca (2).

Todos os alunos que responderam que o principal local de acesso consiste no laboratório dos cursos fazem parte do eixo tecnológico de Produção Cultural e Design (Design de Móveis e Comunicação Visual). Os alunos do curso de Química indicaram que os locais da escola em que mais fazem uso da internet para realizar suas atividades são a sala de aula ou biblioteca. Para o acesso à internet, esses alunos utilizam o *wi-fi* da escola ou suas próprias conexões móveis.

Baseando-nos em um dos indicadores da pesquisa do Cetic.br - TIC Educação (2017), indagamos ainda aos alunos como costumam utilizar a internet para realizar suas atividades escolares. A maioria respondeu que faz pesquisas para resolver atividades e trabalhos solicitados pelo professor (25). Os alunos indicaram também que acessam com finalidade de estudar para as provas na escola (16), se comunicar com colegas para organizar trabalhos em grupos (8), realizar pesquisas para ampliar as informações que viu na aula (2) e responder às provas e testes disponíveis na internet (1).

Na pesquisa do Cetic.br - TIC Educação (2017) também é possível observar que a maior parte do total de alunos de escolas brasileiras, públicas e particulares, participantes do estudo, usa a internet, em atividades escolares, para pesquisas destinadas à escola (86%), para trabalhos sobre um tema (80%) e para pesquisas sobre o que os professores falam na aula (76%).

Esses resultados mais expressivos relacionados à atividade de pesquisa nos chama a atenção para a relevância de um trabalho voltado à orientação dos alunos quanto à avaliação de informações e confiabilidade das fontes pesquisadas e quanto às questões de autoria, créditos e direitos do autor na cultura digital. De modo geral, as outras nuances que envolvem um trabalho sobre e para a formação da cidadania digital - navegação segura, privacidade e segurança, normas de convivência, *cyberbullying*, discursos de ódio, alfabetização digital - também se fazem necessários, já que “[...] es aquí donde la tarea docente se ve enfrentada a nuevos desafíos, pero también a nuevas oportunidades. Los docentes deben liderar instancias donde trabajar la ciudadanía digital¹⁶ (GOTTLIEB, 2018, p.13).

Propusemos uma última seção nesse primeiro questionário de sondagem, em que buscamos identificar como os alunos concebem as tecnologias digitais nas aulas de espanhol e com quais gêneros digitais ou aplicativos já tiveram contato por meio de experiências nesse contexto. Questionamos se já haviam tido contato com textos que

¹⁶É aqui onde a tarefa docente se vê diante de novos desafios, mas também de novas oportunidades. Os docentes devem liderar instâncias onde possam trabalhar a cidadania digital.

circulam no meio digital, como *e-mail*, *chat*, videoconferência, *podcast*, *blog*, charge digital, miniconto-multimodal, *e-zine*, *vlog*, *gif*, *fanfic*, meme, *tweets*, *post*, outros.

O resultado dessa pergunta nos mostrou que os alunos ficaram divididos quanto às experiências com gêneros digitais nas aulas de ELE, pois 13(treze) alunos afirmaram que já tiveram contato e 12 (doze) disseram não ter tido esse tipo de experiência. Por outro lado, 2 (dois) alunos não souberam responder.

Embora os alunos tenham a possibilidade de optar por cursar a disciplina, eles devem comprometer-se formalmente, ao início do curso, em dar continuidade aos níveis seguintes. Há uma oferta semestral dos níveis I, II e III de Espanhol, que implica uma relativa flexibilidade de horários ministrados pelos docentes da área. Os alunos podem ser oriundos não necessariamente do mesmo curso para a formação da turma e costumam entrar em contato com diferentes professores ao longo dos semestres em que estiverem matriculados.

Cabe destacar que o trabalho com textos que circulam no meio digital ainda seria realizado com essa turma, uma vez que está previsto no plano de ensino da disciplina no Nível III, conforme a Figura 10. Entretanto, a pergunta busca resgatar experiências anteriores a essa etapa que não estivessem necessariamente vinculadas ou dependentes do conteúdo previsto. Assim, é possível afirmar que há espaço para tratamento de textos que circulam em ambiente digital nas aulas de espanhol do Campus, seja por meio do documento que norteia a disciplina, seja pelas práticas vivenciadas por parte dos alunos participantes da investigação.

Figura 10: Unidade que contempla a temática TIC, hipertexto e gêneros digitais

UNIDADE DE ENSINO

OBJETIVOS:

- Ampliar o vocabulário relativo à internet;
- Promover reflexão sobre as vantagens e os riscos relativos ao uso da internet;
- Relacionar expressões de desejos, necessidades, dúvidas e hipóteses em tempo futuro com verbos no presente do subjuntivo.

FUNÇÕES COMUNICATIVAS	CONTEÚDOS LINGÜÍSTICOS	GÊNEROS DISCURSIVOS
-Novas tecnologias de comunicação e suas implicações éticas; -Expressar opinião, desejo, dúvida e suposição; -Expressar acordo ou desacordo e justificar;	-Léxico: Tecnologia de comunicação; -Presente do Subjuntivo (Regularidade e Irregularidade verbal). -Palavras e expressões para expressar desejo, dúvida e suposição;	-Hipertexto e gêneros digitais

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do Plano de Trabalho da disciplina Língua Espanhola III do Campus Monte Castelo.

O trabalho com diferentes gêneros discursivos, de forma mais ampla, também tem sido foco das propostas didático-pedagógicas das coleções de espanhol apresentadas pelo Programa Nacional do Livro Didático. O Instituto Federal do Maranhão recebe as coleções propostas a cada três anos, procedendo posteriormente, por meio do conjunto de professores da área de cada campi, à análise e seleção do livro a ser adotado.

No ano de 2015, a avaliação do Guia de Livros Didáticos PNLD (na qual são disponibilizadas as resenhas com análises e orientações em torno das obras aprovadas no Programa) descreve que a proposta das duas coleções do Ensino Médio de 2015, “*Cercanía Joven*” e “*Enlaces*”, respectivamente, integra as habilidades de uso da língua a partir do trabalho com os diferentes gêneros; e está alicerçada no texto, buscando articular a apresentação dos gêneros às tipologias textuais.

No Guia de Livros Didáticos PNLD do ano de 2018 foram avaliadas três coleções didáticas de espanhol: “*Cercanía Joven*”, na qual se destaca a variedade de gêneros orais e escritos nas diferentes esferas de comunicação; “*Sentidos en lengua española*”, cuja proposta está centrada no trabalho com gêneros discursos em suas diferentes esferas, suportes e variedades; e “*Confluencia*”, na qual o eixo central de todo trabalho pedagógico da obra também parte dos gêneros discursivos, tendo o texto como ponto de partida para atividades de compreensão e produção.

Não constitui nosso propósito analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas anteriores dos alunos participantes da pesquisa ou as propostas em torno dos gêneros digitais nas coleções mencionadas anteriormente, porém, considerando a centralidade que os gêneros discursivos assumem nos espaços e meios acima, acreditamos ser importante trazer para reflexão o que Coscarelli (2007) aponta quando discute o tratamento dos gêneros em propostas didáticas na escola: o enfoque pautado em classificações e domínio de características formais em detrimento da ênfase no contexto comunicativo, do qual fazem parte as condições de produção e a recepção dos textos.

Outro aspecto que a autora acima destaca é o trabalho com a reflexão linguística, que deverá ser realizado em função do gênero e propósitos do texto, distanciando-se de um enfoque que pensa a língua a partir de exercícios e atividades pontuais sobre aspectos específicos da gramática, de modo que o aluno proceda à classificação ou análise dos mecanismos linguísticos.

Tal constatação não busca desfazer-se da preocupação com o aspecto formal, mas pontuar que o tratamento dos gêneros textuais não deve se limitar a ele. Por outro lado, há situações em que o suporte ou mesmo o ambiente em que os textos se manifestam determinam o gênero em questão (MARCUSCHI, 2010).

Entender a relação que gênero e suporte estabelecem, enquanto conceitos interligados, é também um fator relevante para a construção de sentidos e para o ensino de leitura e produção escrita, ainda que algumas indefinições sobre o que pode ser considerado como gênero ou como suporte se mantenham quando pensamos a diversidade de formas textuais que emergem com as tecnologias digitais (NOVAIS, 2016).

Nesse sentido, os alunos que afirmaram já terem tido contato com textos que circulam no meio digital indicaram o *e-mail*, a charge digital, o *post* e o *blog* como textos trabalhados. A maioria respondeu que os portadores de textos utilizados foram o papel, por meio da cópia de livros, ou o livro didático impresso.

Conforme salientado em nosso referencial teórico sobre o tratamento do material didático (MD) nas aulas de línguas estrangeiras, os livros didáticos impressos ocupam um papel importante no espaço da sala de aula de língua estrangeira enquanto ferramenta de mediação pedagógica. Considerado como material didático “por excelência”, o livro didático é frequentemente utilizado como principal recurso de apoio pedagógico nas salas de aula para o ensino-aprendizagem de outras línguas, colocando-o, muitas vezes, como sinônimo de material didático (VILAÇA, 2009, 2012, 2013; OLIVEIRA, 2013; FERNANDÉZ et al., 2012). Tal fato, não foi diferente no contexto de nossa pesquisa.

Quando da definição com a professora responsável sobre a temática a ser trabalhada na experiência da investigação, a mesma relatou que em suas aulas faz uso de outros materiais impressos (que não apenas o livro), como fotocópias, para acompanhar os conteúdos programados no plano da disciplina (documento definido pelo conjunto de professores da área). Entretanto, com o processo de transição para um novo plano de ensino e a disponibilidade do livro didático do PNLD, os professores optaram em conjunto, posteriormente, por fazer uso, no restante do segundo semestre de 2018, do LD selecionado pelo campus.

Nos Guias de análise das propostas dos livros didáticos de línguas estrangeiras modernas do Ensino Médio, aprovados no PNLD, é possível perceber a abertura para a ampliação de esferas e suportes dos textos trabalhados nos livros e para o tratamento de gêneros textuais digitais.

Ao recorrermos às avaliações das coleções do ano de 2015 uma das exigências para o Manual do Professor dizia respeito à indicação de outras referências e atividades de compreensão e produção complementares que atendessem aos critérios de diversidade de textos, gêneros do discurso e de suportes representativos das comunidades, as quais fazem uso da língua-alvo. A ficha de avaliação pedagógica das coleções levou em conta ainda a oferta de livros digitais e se os objetos educacionais digitais (OEDs) estavam articulados aos textos e atividades propostos na coleção impressa (BRASIL, 2014).

Já no Guia que auxilia no processo de escolha do LD de línguas estrangeiras modernas do Ensino Médio, para o ano de 2018, é possível observar um espaço para algumas perspectivas que deverão ser contempladas nos livros propostos. Entre elas, destacamos a inclusão social de jovens que, segundo o Guia, deve perpassar pela atuação do estudante em diferentes contextos de comunicação e interação na língua estrangeira. Tal atuação, conseqüentemente, deverá resultar em práticas sociais em outras comunidades, como a digital globalizada.

Nesse trecho, o documento aponta o papel do componente língua estrangeira moderna na criação de espaços para tarefas que auxiliem a familiarização e a produção de gêneros digitais em outras línguas, considerando a aproximação do universo digital pelos jovens do Ensino Médio e a importância de experimentar, por meio do livro didático, a diversidade de textos disponibilizados na internet (BRASIL, 2017).

Na edição do PNLD 2018 foram recebidas um total de 10 (dez) coleções de língua espanhola, dentre as quais 3 (três) obtiveram aprovação. Portanto, antes de chegarem às escolas e serem selecionados pelos professores, as coleções do PNLD passam por uma

seleção prévia, com critérios definidos para sua aprovação ou não, o que envolve a oferta de materiais que contemplem a diversidade textual condizente com as práticas sociais que vivenciamos na contemporaneidade. Logo, considerando a presença do livro didático no contexto de nossa pesquisa, acreditamos que é possível que o espaço dado ao tratamento de textos que circulam em ambiente digital na escola também seja favorecido em razão da abertura a esse tratamento nos livros adotados.

Entretanto, as questões apontadas acima nos levam também a refletir como o tratamento dos gêneros na escola tem incorporado o uso das mídias digitais e desenvolvido uma pedagogia não restrita ao letramento das mídias impressas ou de transposição de textos que circulam em ambientes digitais para o livro impresso. De outro modo, um dos desafios que nos é apresentado “[...] é o de incorporar ao ensino de leitura tanto os textos de diferentes mídias (jornais impressos e digitais, formulários *online*, vídeos, músicas, *sites*, *blogs* e tantos outros) quanto formas de lidar com eles” (ZACHARIAS, 2016, p. 17).

No que diz respeito à abertura dos alunos da pesquisa para a realização de atividades nas aulas de espanhol que recorressem a outros suportes, que não apenas o livro didático, todos os participantes mostraram-se favoráveis. A maioria dos alunos, 17 (dezessete), realizaria tranquilamente, em sala de aula, atividades por meio de dispositivos eletrônicos, como celular, *smartphone*, *notebook* ou *tablet*; os demais alunos (10) realizariam, mas considerando a existência de um foco, visto a disponibilidade do acesso à internet para realizar outras atividades que não sejam as da aula em questão.

Cabe ressaltar que a indagação para a realização de atividades, por meio de outros suportes que contemplem o impresso e o digital, não subjaz uma ideia, como afirma Ribeiro (2005, p.129), de “[...] evolução, no sentido de melhora ou ‘seleção natural’, mas, sim, da abertura de um leque de alternativas de leitura e escrita que a contemporaneidade oferece”. Logo, acreditamos que seja válido contemplar essas diferentes alternativas, sobretudo se há na escola possibilidades para a realização de um trabalho pedagógico que as contemplem. Ademais, é interessante pensarmos ainda o que a navegação em meio digital poderá oportunizar ao aluno para além do que o impresso pode abarcar, em especial quando se trata de explorar experiências em diferentes espaços que permitam vivenciar a língua estrangeira.

Acerca das experiências em suas atividades escolares com aplicativos digitais e redes sociais foi possível identificar que, nas aulas de espanhol, 19 (dezenove) alunos já tiveram contato com dicionário digital (4), o recurso com maior número de menções;

seguido pelo *WhatsApp* (4); *Podcast* (4); *YouTube* (3); *Google drive* (2); *Google tradutor* (2), *Blog* (1), *Kahoot!* (1) e *Quizziz* (1).

Por outro lado, em suas experiências pessoais, percebemos um número significativo de indicações de uso dos recursos por nós apontados: todos os alunos fazem uso do *WhatsApp* (27); seguido do *YouTube* (26), com o mesmo número de menções do *Instagram* (26); *Facebook* (24); jogos digitais (23); *Google drive* (23); *Blog* (23); dicionário online (22); *Twitter* (20); *Quizziz* (9); *Podcast* (6) e *Yahoo* (2).

Os resultados acima dialogam com o indicador “Atividades realizadas” da pesquisa Juventude Conectada (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2016) em que, entre os conteúdos mais acessados pelos jovens nas diferentes regiões do país, estão as redes sociais e os aplicativos de mensagens. A pesquisa da Fundação Telefônica destaca o crescimento dos aplicativos de conversa, com ênfase ao *WhatsApp*, que assume ainda o *status* de rede social em razão da possibilidade de interação entre os participantes de grupos de mensagem. Do ano de 2013 a 2015, aponta-se um aumento de 86% para 99%, respectivamente, de utilização do *WhatsApp* entre os jovens participantes da pesquisa.

A pesquisa Juventude Conectada (2016) indica também uma ampliação no que diz respeito aos hábitos de navegação, tendo em vista o uso de ferramentas e aplicativos que integram diferentes mídias-voz, imagem e vídeo. Esse dado também aponta para o crescimento do *YouTube*, uma das ferramentas mais mencionadas em nosso estudo de caso, juntamente com o *Instagram*.

Em síntese, podemos afirmar que, ao traçar o perfil digital dos alunos participantes da pesquisa, foi possível identificar que ele é composto majoritariamente por meninas, pouco mais da metade dos discentes tem 18 anos ou mais. Todos possuem ao menos um dispositivo eletrônico em suas casas e fazem uso da internet diariamente, predominantemente em suas próprias residências. O acesso à internet ocorre por meio do celular ou *smartphone*, cujas principais atividades de acesso estão voltadas ao entretenimento e comunicação pessoal.

No campus, é possível perceber que há espaço para tratamento e uso dos gêneros ou mídias digitais nas experiências vivenciadas pelos alunos nas aulas de espanhol, no plano de ensino da disciplina e na abordagem dos livros didáticos adotados na Instituição, por meio do Programa Nacional do Livro Didático. O livro consiste no principal recurso didático utilizado, juntamente com materiais impressos selecionados de outras fontes. O contato com gêneros digitais costuma estar atrelado às experiências com o suporte impresso.

Na seção seguinte destacamos as percepções dos alunos participantes da pesquisa acerca da etapa de nossa investigação, a qual buscou explorar o contato, unicamente, com o material impresso para o trabalho envolvendo um gênero de discurso da esfera jornalística e a habilidade de compreensão leitora.

6.2 O impresso como contato inicial em nossa experiência

No dia 30 de novembro de 2018 realizamos a primeira experiência com a turma de Espanhol III, do IFMA - campus Monte Castelo, conforme descrito anteriormente nas etapas da pesquisa, a partir do cronograma definido em reunião com a professora responsável pela disciplina.

A etapa com a utilização do material impresso foi realizada em virtude do que tradicionalmente é adotado como material didático nas aulas de língua estrangeira, a fim de que os alunos pudessem ter um parâmetro para realizar suas avaliações acerca da atividade posterior, a qual aliava os textos trabalhados nesse suporte aos aplicativos digitais.

Para o presente ano letivo, o livro didático escolhido pelo campus Monte Castelo, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para os anos 2018, 2019 e 2020, é intitulado “*Sentidos en lengua española*”, da editora Richmond. Contudo, os conteúdos do plano da disciplina encontravam-se em fase de transição entre os conteúdos abordados no livro anterior e no livro atual. Segundo a professora responsável, o plano apresentado não estava reformulado de modo a estar em consonância com os conteúdos abordados no LD escolhido naquele ano.

Por esse motivo, selecionamos uma das temáticas que constavam no plano de ensino apresentado pela professora, “Novas tecnologias de comunicação e suas implicações éticas”, e optamos por ministrar uma aula que desse início a esse tema, com foco na compreensão leitora. Recorremos ao uso da adaptação do material impresso, tendo como ponto de partida a seleção de dois textos presentes no livro didático “*Cercanía joven: espanhol 3*”, da editora SM, conforme Figura 11, do PNLD (2015 a 2017), uma vez que o tema abordado nesse livro é o que mais se aproximava do tema proposto no plano da disciplina.

Figura 11: Livro didático no qual nos apoiamos para seleção dos textos trabalhados



Fonte: <http://www.smbrasil.com.br/#!/catalogo/detalhes?livro=887>

Como nosso objetivo de pesquisa esteve voltado para a investigação de possíveis potencialidades de aplicativos digitais em consonância com o material impresso, acreditamos que seria importante que, aos alunos, fosse oportunizado um espaço para tratamento do tema fazendo uso do impresso, além do uso dos aplicativos digitais, visto que não conseguimos realizar as atividades com *notebooks* ou com os dispositivos dos alunos na própria sala de aula, considerando o problema da oscilação e queda da conexão na fase piloto da pesquisa.

O livro supracitado tem como autores Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia e está dividido em três grandes unidades, as quais subdividem-se em dois capítulos. Cada capítulo apresenta dois gêneros discursivos que exploram uma das habilidades de uso da língua. A unidade de trabalho selecionada do livro busca promover a reflexão sobre o desenvolvimento tecnológico e, no que concerne à habilidade de leitura, foco desta pesquisa, trabalha com o gênero editorial a partir da temática “*Los jóvenes y los videojuegos*”, no capítulo intitulado “*Información y comunicación: la tecnología también es diversión*”.

Assim, nosso olhar concentrou-se no tratamento de um dos gêneros da esfera jornalística, o gênero editorial, e na discussão e compreensão do editorial intitulado “*Videojuegos, ¿adicción o afición?*”, bem como nas relações intertextuais desse texto com uma infografia intitulada “*Evolución tecnológica: los videojuegos*”.

A aula do dia 30 de novembro de 2018 teve início às 10h50 e foi realizada em uma das salas de aula, no primeiro piso, do Departamento Acadêmico de Letras da Instituição. A sala é climatizada, com uma média de 30 (trinta) carteiras para os alunos, 1(uma) mesa e 1 (uma) cadeira para o professor, 1 (uma) lousa de vidro e 1 (uma) lousa digital.

As aulas da disciplina de Espanhol III com a professora responsável tiveram início no mês de outubro de 2018. Observamos que, por questões de afinidade, os alunos mantiveram-se dispostos nas carteiras próximos aos colegas que faziam parte dos seus cursos. Mantivemos a disposição das carteiras como eles se sentiam confortáveis.

Iniciamos a aula abordando brevemente as diferentes esferas de atividade humana e campos de comunicação; mencionamos a esfera com a qual trabalharíamos e enfocamos, posteriormente, a função social opinativa, situando o gênero editorial. Ao entregarmos o material impresso aos alunos, orientamos que eles também poderiam trabalhar em duplas para o desenvolvimento das atividades. Tivemos a preocupação de instigar os alunos para que participassem ao longo da aula das atividades propostas, lançando perguntas e incentivando-os a manifestarem suas experiências e posicionamentos.

Antes da leitura do texto, realizamos uma etapa orientada pelo livro didático, que acreditamos ser importante ao processamento da leitura e que consiste em promover uma primeira aproximação do aluno com o texto, lançando perguntas sobre a temática (“Os jovens e os videogames”) e o gênero discursivo que seria trabalhado.

Pedimos que os alunos indicassem o que era um editorial de um jornal ou revista a partir das opções que lhes foram apresentadas e solicitamos que analisassem duas fotos registradas no livro, explicando como elas representavam (positivamente ou não) os aficionados por videogames.

Como última etapa dessa pré-leitura, orientamos os alunos para que formassem duplas e registrassem possíveis características de um adicto e de um aficionado por jogos, o que gerou dúvidas sobre a diferenciação dos sentidos na língua-alvo para os termos “*adicción*” e “*afición*”. Perguntamos qual a relação que eles mantinham com videogames e jogos digitais, de modo a ouvir suas experiências e criar um ambiente mais descontraído. Essas tarefas aqueceram o contato com o texto, foco de nossa aula, e permitiram que os alunos manifestassem seus conhecimentos prévios, lançando hipóteses sobre o texto.

Solicitamos aos alunos que lessem, silenciosamente, o texto “*Videojuegos, ¿adicción o afición?*” e, posteriormente, realizamos a leitura em voz alta. Antes de proceder aos comentários e perguntas sobre o texto, alguns alunos questionaram os sentidos de palavras ou expressões desconhecidas, já que elas não constavam no vocabulário de apoio do livro. Buscamos responder às dúvidas contextualmente, por meio de definições e usos na língua estrangeira, sem realizar uma tradução instantânea.

O texto, foco de nossa aula, é apresentado no livro didático reproduzindo a página de onde foi retirado da *web* (como mostra a Figura 12). No livro é possível visualizar o

formato de uma página *html*; os botões de retroceder, avançar, recarregar, início/home; o endereço da página na barra do navegador e a barra de rolagem na lateral. São funcionalidades que, obviamente, não podem ser acionadas nesse suporte ou sofrer interferências dos alunos, mas não foram descaracterizadas quando da sua transposição ao impresso. Se recorrermos ao LD, há ainda uma breve seção que apresenta a página *web* do jornal eletrônico, fonte do texto.

Figura 12: Detalhes da interface digital no Editorial sobre *Videojuegos* da Etapa I



Fonte: Livro Didático *Cercanía Joven*: espanhol 3, Ensino Médio, Editora SM.

Sobre isso, Ribeiro nos faz visualizar para além de uma polarização entre o impresso e o ambiente digital, ressaltando a existência do diálogo e de possíveis acomodações das práticas letradas que vivenciamos:

Estamos falando de culturas dentro da cultura escrita; de um modo impresso de pensar, agir, ser, consumir e de um modo digital de fazer e conceber essas coisas. Estamos falando de experiências que se chocam e se renovam, mas que, antes de tudo, dialogam. Esse contato há de chegar a um equilíbrio porque o reposicionamento das mídias [...] passa por uma transição. As acomodações vão ocorrendo e talvez não possamos assistir à cena mais harmônica que um dia haverá (a não ser que outros dispositivos surjam para abalar o quadro) (RIBEIRO, 2018, p. 25).

Aqui também nos parece oportuno lembrar o desdobramento que Koch (2003) situa, ao tratar de um fator de complexificação do tratamento dos gêneros na escola: o gênero funciona enquanto ferramenta de comunicação e objeto de ensino-aprendizagem. O portador de textos utilizado em nossa aula reproduz a interface gráfica própria do ambiente

digital, não com o objetivo de explorar possíveis efeitos de sentido da interface digital¹⁷ no texto impresso, mas possivelmente demarcar o espaço digital de onde ele foi retirado.

Ora, introduzir os gêneros na escola é parte de uma proposta didática, com objetivos de aprendizagem delineados. Se entre esses objetivos encontram-se a apreciação, compreensão e produção do gênero em foco, na escola e para que se expanda também fora dela, alguns ajustes ou modificações costumam ser feitos nos materiais voltados ao ensino. Por outro lado, se o funcionamento de um gênero em um lugar social, diferente daquele original, “[...] sofre necessariamente uma transformação, passando a gênero a aprender, ainda que permaneça gênero a comunicar”, acreditamos que seja relevante também o contato dos alunos com situações comunicativas mais próximas do contexto original (KOCH, 2003, p.68).

Em complemento, Coscarelli (2016a) constata que a habilidade de navegação é requerida não somente na leitura *online*, mas também na leitura do impresso, ainda que nesta última nem sempre nos damos conta de que estamos realizando esse processo, tendo em vista a regularidade com a qual estamos tradicionalmente em contato com o suporte impresso. Para a autora, embora seja possível identificar habilidades e estratégias de leitura e de navegação, as duas atividades acontecem frequentemente de forma entrelaçada, resultando, nesse sentido, em uma concepção de leitura mais abrangente.

Entretanto, as habilidades requeridas nas navegações do impresso e do ambiente digital podem apresentar também suas diferenças. É nesse ponto que chamamos a atenção para pensarmos possibilidades de oportunizar os processos de ler/navegar para além da transposição do texto *online* ao material impresso.

Passada a etapa de leitura propriamente dita, procedemos às atividades de compreensão leitora, inspiradas na seção “*Tejiendo la comprensión*” do LD. Essa seção busca trabalhar com o posicionamento do aluno acerca do texto, quando ele deverá avaliar criticamente o que lê e comparar ainda com suas vivências. Tema, forma composicional, suporte e contexto de circulação são os elementos explorados. Algumas das habilidades de leitura trabalhadas a partir das perguntas propostas sobre o texto foram a compreensão global, localização de informações explícitas e implícitas, inferências contextuais, comparação de informações e expressão da opinião.

¹⁷ Sobre isto ver Novais (2016). A autora retrata como os portadores de textos também são importantes para a construção de sentidos e não devem ser ignorados nas atividades de leitura e escrita em textos impressos ou mediados pelas tecnologias digitais. Para tanto, ela apresenta algumas ações realizadas em sala de aula, na disciplina de língua portuguesa, em cursos do ensino médio integrado. Entre as propostas apresentadas, destacamos o trabalho que explora as funcionalidades das marcas de interfaces digitais (botões, janelas, ícones) quando transpostas aos textos impressos.

Demos alguns minutos para que os alunos respondessem às perguntas que lançamos e, posteriormente, abrimos a discussão. Alguns alunos manifestaram-se livremente, outros foram incentivados a socializar suas respostas. As perguntas levaram os alunos a identificar os diferentes pontos de vista apresentados no editorial, que apontavam para uma concepção dos videogames enquanto adicção ou passatempo, bem como a opinião da autora após apresentar os argumentos “contrários” e “favoráveis” aos jogos eletrônicos. Os alunos foram chamados a se posicionar sobre o tema e a confrontar a validade dos argumentos apresentados no texto.

A atividade trabalhada trouxe ainda um diálogo entre o editorial e uma infografia sobre a evolução tecnológica dos videogames. Questionamos se eles já haviam tido contato com infografias, seja na escola ou fora dela. Já que alguns disseram não conhecer, falamos brevemente sobre sua funcionalidade e procedemos à leitura do infográfico. Para a compreensão do texto, as perguntas enfocaram ainda os efeitos de sentido gerados pela ambiguidade de algumas expressões utilizadas e pelos elementos visuais na construção do texto.

Alguns alunos chamaram a atenção para as ilustrações que acompanhavam a linha do tempo, identificando-as como elementos ou personagens de jogos conhecidos por eles. Então, solicitamos que correlacionassem com as descrições registradas na linha do tempo. Encerramos essa etapa pedindo que eles opinassem sobre a temática guerra, presente nos jogos eletrônicos, e mencionassem outros personagens que eles conhecessem, bem como jogos que poderiam fazer parte de uma continuação da linha temporal do infográfico.

Finalizadas as atividades referentes à leitura do editorial e da infografia, encerramos a aula às 12h20. Conforme havíamos combinado previamente com os alunos, eles receberiam ao término das atividades os questionários de identificação de seu perfil digital e de avaliação da aula realizada nesse dia, os quais seriam respondidos nos últimos minutos da aula, podendo estender-se alguns minutos após o fim. Por volta de 13h00 recebemos os últimos questionários.

Nesse sentido, vejamos os resultados obtidos, a partir dos dados coletados nesta investigação, cruzando as respostas dos questionários e da técnica de grupo focal, acerca da avaliação dos alunos em torno da experiência unicamente com o material impresso.

O questionário II, que focalizou a avaliação dos 27 (vinte e sete) alunos participantes sobre a experiência descrita anteriormente, teve como objetivo conhecer a opinião dos discentes sobre o material de ensino utilizado na primeira aula, bem como a avaliação sobre a temática dos textos selecionados a partir do livro didático de referência.

Questionamos inicialmente sobre a percepção dos alunos acerca da utilização unicamente do material impresso enquanto recurso didático nas aulas de espanhol. A pergunta que propusemos nos leva a pensar sobre as relações que o material didático mantém no processo ensino-aprendizagem, considerando a perspectiva dos alunos e as reflexões deles sobre suas aprendizagens.

Para fins de análise, identificamos 2 (duas) categorias de respostas em torno de dimensões positivas e dimensões negativas; e 6 (seis) subcategorias: a) ampliação do conhecimento; b) novas fontes para a aula; c) praticidade/utilidade; d) questões ambientais/quantitativo de folha; e) não encadeamento do material; f) não renovação de MD.

Nossos resultados apontaram para a preponderância de dimensões positivas em torno do uso desse tipo de material. No Quadro 5, apresentamos algumas unidades de registro ilustrativas das categorias e subcategorias elencadas, bem como o número total de ocorrências de cada subcategoria identificada. No Apêndice J consta o registro completo das respostas alocadas em cada uma das categorias aqui descritas.

Quadro 5: Categorias identificadas e unidades de registro que evidenciam a percepção dos alunos em torno do material impresso utilizado

Categorias	Subcategorias	Unidades de registro ilustrativas	Nº total de ocorrências
Dimensões Positivas	Ampliação dos conhecimentos	“Ótimo, pois ajuda na ampliação de conhecimento sobre temas que não são abordados no livro didático adotado” (A18). “Acho bom pois amplia o conhecimento” (A19). “Acho ótimo pois haverá ampliação de conhecimento e outras visões sobre o tema” (A20). “Acho interessante para que o conhecimento seja obtido de forma mais ampla e eficiente” (A21). “É bem importante, pois é uma ferramenta que auxilia e dinamiza o conhecimento e andamento da aula” (A26).	11
	Novas fontes para a aula	“Acho muito interessante, visto que, é sempre bom buscar novas fontes, outros meios de pesquisa e informação” (A6). “Me agrada um material extra, pois há a possibilidade de rever o assunto, além de permitir fazer anotações nele mesmo” (A15). “Acho importante, pois amplia a quantidade de	7

Categorias	Subcategorias	Unidades de registro ilustrativas	Nº total de ocorrências
		informações, fontes e etc.” (A22). “Boa já que permite uma busca por maiores informações” (A23).	
	Praticidade/ Utilidade	“É prático e viável para acompanhamento do conteúdo nas aulas” (A1). “Acho interessante pois se torna mais prático, facilitando assim realizar certas atividades e ter um maior aprendizado” (A11). “Muito útil pois auxilia na compreensão do assunto” (A27).	4
Dimensões negativas	Questões ambientais/ Quantitativo de folhas	“Acho que deviam ser trazidas de outras formas pra evitar o uso do papel” (A2). “Apesar do uso quase absurdo de folhas, às vezes é necessário” (A5).	3
	Não encadeamento do material	“Regular, visto que esse material acaba carregando uma maior dispersão e é considerado cansativo” (A16).	1
	Não renovação de MD	“É visivelmente necessário uma nova forma de fazer aula, visto que o sistema utilizado no ensino médio percorre por décadas. As gerações mudam e as didáticas também devem mudar” (A25).	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em campo.

Na dimensão que concebe positivamente o material impresso foram encontradas vinte e duas (22) ocorrências, dentre as vinte e sete (27) respostas totais registradas. Ao identificarmos as subcategorias dessa dimensão, obtivemos como sentidos explícitos nas evidências encontradas a associação do impresso às concepções de praticidade/utilidade (4); à possibilidade do uso de novas fontes para a aula (7); e à ampliação de conhecimentos (11).

A partir desses resultados é possível depreender que a maior parte dos alunos investigados percebe positivamente o material impresso, visto que o entendem enquanto um recurso que possibilita trazer conhecimentos para além do que o livro didático adotado já traz. Isso é perceptível quando em suas respostas manifestam a associação das palavras “ampliação” ou “expansão” ao termo “conhecimento”, bem como revelam ser este um

recurso que pode agregar temas e conteúdos não previstos num livro ou programa específico.

Sobre isso, ao tratar acerca dos papéis que os materiais didáticos desempenham, Vilaça (2009) afirma que o foco em torno dos livros didáticos é um aspecto que favorece a concepção de que outras modalidades de MD sejam consideradas como adicionais. O autor questiona ainda a capacidade quantitativa e qualitativa, em especial do LD, de apresentador de conteúdos, visto que todo material didático apresenta alguma limitação, seja no que diz respeito à sua profundidade e qualidade, ou à sua diversidade e amplitude de conteúdos.

Para Vilaça (2009), alunos e professores não devem manter a expectativa de que todo o conhecimento que envolve uma disciplina ou um curso seja contemplado pelo livro didático. É nesse ponto que se torna relevante a avaliação do professor sobre o que poderá complementar as práticas pedagógicas que realiza, adequando-se ainda às necessidades específicas do contexto real de uso.

É interessante também trazer à tona a concepção ampliada dos elementos facilitadores da aprendizagem salientados por Gottheim (2013). Em suas experiências, a autora conjuga sua posição de professora, elaboradora de MD e pesquisadora dos processos de análise e composição de materiais para o ensino de língua estrangeira:

Entendemos que uma composição de materiais produzida para o ensino-aprendizagem seja a base codificada da experiência de ensinar e aprender que autores desejam que ocorra. Embora o livro didático seja peça material chave nessa composição por conter a engenharia de ações previstas para um ensino ocorrer da maneira como pensamos, não é peça suficiente para explicar tudo que facilitou uma aprendizagem: há outras formas de sustentação na aula e sua extensão - material produzido com registro no quadro, conteúdos complementares, insumo gerado na mediação, reflexão geradora de novas ações, para mencionar alguns (GOTTHEIM, 2013, p. 63).

Assim, na relação intrincada entre alunos, professores e materiais didáticos, no contexto de sala de aula, há também outros componentes imersos nessa relação que devem ser considerados. São componentes não oriundos do que tradicionalmente se concebe como material didático, mas que poderão igualmente ser relevantes para somar no processo de aprendizagem de uma língua.

Outro sentido desvelado nas unidades analisadas faz referência à associação do material impresso à oportunidade de ampliar as fontes utilizadas no processo ensino-aprendizagem. Novamente, está implícita aqui a concepção que entende como relevante não estar limitado a apenas um único recurso didático. Recorrer a outros materiais que não apenas o LD adotado, para a maioria dos alunos desta pesquisa, parece estar aliado à ideia

de enriquecer a aula e ampliar o leque de fontes de consulta que o professor dispõe e que poderá oportunizar ao aluno.

Se cruzarmos essas respostas com um dos fragmentos identificados no grupo focal, é possível observar, na afirmação de uma das participantes, a ideia de não restrição a um único material didático, uma vez que, considerando as possibilidades das quais dispomos, diferentes recursos podem ser acionados para atuar na pesquisa e na mediação do processo de ensino:

A4GF2- “[...] Quando surgiu os livros só tinha aquilo, tu tinha que pesquisar ali, só que eu acho que a partir do momento que tu tem outros métodos pra pesquisar cabe a alternância dos dois”.

A subcategoria identificada nos remete à OTA (2009), quando nos propõe algumas reflexões em torno do livro didático no Brasil. Para a autora, o lugar considerável que o LD ocupa passa pela utilização direta do aluno e pelos usos atribuídos pelo professor, visto que o LD costuma ser também material de consulta para o docente que, “[...] mesmo adotando determinado livro didático, comumente, recorre a outros para esclarecer dúvidas e colher sugestões” (OTA, 2009, p.216).

A ideia do uso de outras fontes, conforme apontado nas respostas dos alunos, nos aproxima ainda do movimento de adição do processo de adaptação de materiais. Esse processo diz respeito à inclusão de atividades ou materiais extras às aulas, seja utilizando materiais elaborados por terceiros, seja fazendo uso de materiais frutos de elaboração própria (VILAÇA, 2010).

Para Saraceni (2013), a adaptação é fundamental para tornar os materiais relevantes e potencialmente mais eficazes no que concerne ao desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, para a autora, é importante pensar para além das experiências centradas no professor e considerar o envolvimento do aluno, de modo que este tenha um papel ativo e não limitado no processo de adaptação.

Outra categoria identificada nas percepções positivas em torno do material impresso foi a praticidade/utilidade. Essa dimensão converge com os resultados obtidos na pesquisa de Xavier e Souza (2008), realizada com alunos do ensino fundamental, ensino médio e escolas de idiomas, que buscou investigar a relação desses discentes com o LD e apostilas de língua inglesa.

Na pesquisa anteriormente mencionada, os materiais focalizados apresentam-se como instrumentos práticos, uma vez que, ao apresentarem sistematicamente os conteúdos,

poupam o tempo e esforços dos alunos que não precisam registrar informações do quadro, o que agiliza a aprendizagem, na concepção dos participantes da investigação. Segundo as autoras, “[...] para os alunos, essa praticidade ainda permite que eles prestem mais atenção aos exercícios e às explicações, o que não seria possível integralmente se eles tivessem que copiar ou anotar as informações do quadro” (XAVIER; SOUZA, 2008, p. 77).

Retomando o Quadro 5, é possível observar que as dimensões negativas se concentram em três subcategorias. As cinco evidências identificadas relacionam as apostilas ou folhas impressas, usadas como volante nas aulas, às questões ambientais (3); à dispersão e não encadeamento do material didático (1); e à não renovação de recursos no processo ensino-aprendizagem (1).

O primeiro aspecto destaca a preocupação em torno do uso consciente do papel e preservação ambiental. Ao cruzarmos essa pergunta do questionário com as respostas obtidas no grupo focal deste estudo, é possível observar que o trabalho com materiais impressos, que não o LD, também ocorre nas aulas de línguas estrangeiras. Entretanto, esse tipo de recurso parece resultar para os alunos em um quantitativo de folhas sem reaproveitamento posterior, refletindo, portanto, suas preocupações no que concerne ao acúmulo de papel gerado e ao desperdício posterior ao uso, o que o faz assumir um viés negativo, como vemos nas falas de alguns alunos participantes do grupo focal:

A3/GF2 - “[...] a gente trabalha muito com isso (material impresso), sempre trabalhou [...] eu particularmente pego esses papéis e depois eu jogo fora ou então eu escrevo na parte de trás que é branca e eu acho um desperdício, porque a gente tem muito isso de sustentabilidade”.

A4/GF2: “Algumas a gente utiliza, mas a maioria das vezes eles trazem, só que de qualquer jeito a gente fica incomodada, é muito papel que eles trazem, eu já vi professor chegando com uma montanha assim de papel, eu fico, ah, meu Deus me diz que ele vai querer de volta todas elas”.

Outro aspecto destacado nas respostas, que reflete negativamente a avaliação das folhas usadas como volante nas aulas, diz respeito à ausência de sistematização e de uma ordem pré-determinada de progressão de conteúdos, sendo por essa razão associadas em nosso estudo à ideia de dispersão. Na pesquisa de Xavier e Souza (2008), a presença do sequenciamento e sistematização, que parece faltar às folhas avulsas, irá convergir em uma avaliação positiva quando se trata do LD ou apostila. Para os alunos da investigação das autoras supracitadas, esses materiais assumem o papel de organizador e esquematizador do conteúdo, norteador da aprendizagem.

Por fim, a última evidência registrada no Quadro 5 reflete uma ocorrência entre as respostas abertas que associa o material impresso utilizado à não renovação em torno dos MD's, bem como à necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas vivenciadas historicamente pelos discentes no contexto educacional mais amplo.

Essas evidências nos remetem a uma breve retrospectiva histórica conduzida por Rojo e Barbosa (2016), na qual salientam que a cultura do impresso (livro e textos mimeografados e xerocados) passam a fazer parte das práticas escolares somente nos séculos XIX e XX, quando são consolidadas práticas de letramento em consonância com as mentalidades letradas daquele período histórico. Entretanto,

Essas práticas, embora modificadas permanecem ainda hoje fortemente na escola, pois nem a escrita, nem os impressos e nem essa mentalidade escolar disciplinadora desapareceram: ainda são úteis à sociedade. Em nossa opinião, tanto as tecnologias da cultura de massas (rádio e TV) como as das cultura das mídias (retroprojetores, episcópios, reproduzidores de videocassete e de fitas cassete etc.) penetraram fraca, lateral e incidentalmente na escola e nunca foram incorporadas constitutivamente ao currículo e às práticas letradas escolares fundantes da cultura escrita e da cultura impressa: **a escola é, ainda hoje, principalmente um lugar de livros, de oralização do escrito e do impresso** (ROJO; BARBOSA, 2016, p.137. grifo nosso).

Cabe ressaltar que, ao apresentar as reflexões acima, as autoras não propõem, absolutamente, que a escola abandone o seu papel em torno das práticas de leitura e escrita da era do impresso ou o acesso legítimo à norma culta e aos formatos e gêneros privilegiados socialmente, mas enfatizam que há também diferentes modalidades e semioses combinadas, as quais, mesmo em esferas da cultura do impresso, geram significações que estão presentes nas práticas letradas de nosso século. No entanto, muitas não chegaram efetivamente às práticas da escola.

Questionamos os alunos se seria possível observar diferença(s) entre o contato com o texto impresso, trabalhado nessa etapa da pesquisa, e o contato com esse mesmo texto na tela do computador ou *notebook*, uma vez que sua fonte original provinha de uma revista digital¹⁸. A pergunta objetivou identificar se os alunos percebiam diferenças quando da

¹⁸Cabe ressaltar que, atualmente, o texto principal que levamos para a sala de aula na etapa I, por meio do impresso, já não se encontra disponível no jornal eletrônico de origem. Entretanto, ao fazer uma busca simples, utilizando o título do editorial, localizamos dois *sites* em que ele está alojado e que nos chamaram atenção: um deles dá os devidos créditos à autora, destaca ao final a fonte de onde foi retirado, bem como apresenta alguns *links* que fazem associação às revistas, notícias e projetos mencionados no editorial. Em outro site são atribuídos os créditos, equivocadamente, a um membro de um fórum de discussão em que o texto foi postado. Tal fato poderia ensejar ainda uma discussão com os alunos sobre apropriação de conteúdo e checagens de fontes, que lamentavelmente não conduzimos em razão de nossa disponibilidade de tempo pré-determinado para as atividades previstas nesta pesquisa.

leitura/navegação nesses suportes e se, implicitamente, seriam manifestadas possíveis dificuldades, visto que o trabalho em ambiente digital consistiria na próxima etapa da pesquisa.

Observamos, entretanto, que as justificativas para essa pergunta se concentraram, sobretudo, em preferências de suporte material para suas leituras, ou no que os alunos identificaram como vantagens e desvantagens na leitura no papel ou na tela.

A maior parte dos alunos (16) respondeu que sim, seria possível observar diferenças entre o contato com o mesmo texto em cada um dos suportes; 7 (sete) alunos apontaram que não; e 4 (quatro) mostraram-se indiferentes. Desses alunos, 19 (dezenove) expuseram suas justificativas, as quais, a partir das unidades de registro identificadas, procedemos à identificação de 3 (três) categorias: leitura no impresso; indiferença; leitura na tela, conforme detalhado no Quadro 6.

Quadro 6: Categorias identificadas e evidências sobre a percepção dos alunos em torno da leitura no papel e na tela

Categorias	Unidades de registro ilustrativas	Nº total de ocorrências
Leitura no impresso	“Prefiro ler texto impresso, é menos cansativo” (A1). “Eu tenho preferência pra ler um texto impresso, pois devido à luz artificial dos aparelhos eletrônicos não é possível passar muito tempo em leitura, já que cansa a vista” (A3). “O texto impresso é mais aconchegante. Permite uma interação de forma mais livre” (A10). “O contato é diferente pois impresso é possível uma interação maior” (A19). “Particularmente tenho mais facilidade em ler textos impressos, mas não possuo dificuldades em ler livros virtuais apenas me identifico devido a ser possível grifar/destacar partes que me marcam” (A12). “Acho que se o texto fosse digital, não haveria muitas pessoas prestando atenção pois olhariam muito rápido a tela, mas depende de cada um” (A20).	8
Indiferença	“Pois para mim o conteúdo seria nos dado da mesma forma, tanto impresso quanto virtual” (A11). “Pois para mim não há diferença usar um ou outro” (A13).	4
Leitura na tela	“O computador como meio tecnológico se torna dinâmico e acredito que o interesse pelas aulas se tornaria maior” (A7). “Seria melhor ver pelo celular pois não teria problemas com a impressão e as cores da figura, o que iria melhor (sic) o	7

Categorias	Unidades de registro ilustrativas	Nº total de ocorrências
	aprendizado” (A14). “No texto impresso a formatação muda, e a leitura se torna um pouco cansativa” (A15). “Na tela digital trará mais interação” (A16). “Seria bom, pois na maioria das vezes não conseguimos ver as cores, logo no celular possibilitaria tal feito” (A17).	

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em campo.

As preferências manifestadas pelos alunos tiveram maior inclinação sobre a leitura realizada no papel (8), um número de evidências muito próximo dos indícios que ressaltam aspectos que os aproximariam mais da leitura na tela (7). Em contrapartida, 4 (quatro) alunos foram indiferentes quanto ao uso de um suporte ou outro.

Os resultados registrados no quadro acima concentram-se, sobretudo, em fatores relativos à preferência de suporte, relacionando-se, “[...] mais fundamentalmente, ao efeito significativo produzido pela forma” (CHARTIER, 1999, p.138) e menos com as questões relativas ao processamento de textos e leitura/navegação. Essa constatação nos leva a refletir sobre as reconfigurações das experiências nos modos de ler e sobre como a proximidade do leitor com gêneros e suportes, com os quais já está familiarizado, pode habilitá-lo a desenvolver formas eficientes de leitura diante de outras configurações. Portanto, o que fará diferença a esse leitor de hipertextos impressos diante da leitura na tela estará relacionado essencialmente às características do suporte (RIBEIRO, 2005, 2006, 2010).

Ao examinarmos com atenção as respostas ilustrativas dos dados no Quadro 6, podemos depreender que, tanto no contato com o texto no papel quanto na tela, alguns elementos em comum se sobressaem, resultando no que irá definir a propensão pessoal dos participantes por um dos suportes. Como afirma Ribeiro (2010, p.83):

Provavelmente, o parâmetro empregado por qualquer leitor para experimentar novos ambientes será seu histórico de práticas de leitura, mesmo em ambientes que tentam desfazer referências impressas. Esses parâmetros se entrecruzam e não são hierarquizados, sendo aplicados tanto do digital para o impresso quanto na mão contrária.

Algumas ocorrências, como o “cansaço” ao longo da leitura e a possibilidade de interação, podem igualmente ser identificados nas respostas enquanto elementos comuns à

leitura realizada nos dois suportes. Por outro lado, identificamos características que foram direcionadas unicamente ao impresso, como o fato de poder fazer anotações e destacar trechos relevantes no próprio material (A12); ou unicamente no suporte digital, como a dinamicidade (A7), a visualização nítida de cores (A14, A17) e o “risco” de dispersão numa leitura/atividade proposta diante da tela (A20).

Ao correlacionar as respostas dos alunos, que associam o uso do material impresso a um “maior aconchego” ou à possibilidade de fazer grifos e anotações, com o que afirma Chartier (1999), trazemos à tona a concepção do autor sobre o suporte material e as maneiras de ler. Sobre isso, o autor afirma que o objeto-tela não é mais manuseado de forma direta pelo leitor, diferentemente da forma de manuseio com a qual se depara o leitor do livro manuscrito ou impresso. Para Chartier (1999), o texto eletrônico promove uma “posição de leitura” que distancia o lido e o escrito do corpo.

Em uma das ocorrências do grupo focal, apontou-se como vantagem da aula com uso apenas do impresso o fato de ser possível fazer registro no próprio material, visto como uma praticidade que o suporte digital parece não alcançar ou não ser suficiente, ainda que seja possível pensar materiais didáticos digitais ou documentos interativos que redefinam essa funcionalidade, como o realce do texto, o risco, a adição de notas, comentários, remoção do conteúdo ou inclusão de recursos de hipermídia. Entendemos que, assim “[...] como o texto manuscrito, e ao contrário do texto impresso, também o texto eletrônico não é estável, não é monumental e é pouco controlado” (SOARES, 2002, p. 154).

A2/GF2 - “[...] porque tu quer fazer algum tipo de anotação aí tu só escreve ali no cantinho e sublinha uma linha, faz um balãozinho, então eu acho que [...] é um processo mais rápido, eu acho mais prático e acho muito mais direto. Então, essas foram as vantagens, eu cheguei a anotaçõeszinhas que eu não ia ter como fazer isso em um monitor, em um computador”.

É nesse sentido que a palavra “interação”, associada ao impresso nas unidades de registro do Quadro 6, é compreendida contextualmente neste trabalho não somente como ideia de relação dialógica com o texto, mas também como maior aproximação física dos alunos, por meio do objeto-papel, a partir das possibilidades de intervenções materiais para sublinhar, anotar, rabiscar, folhear. Com Leffa (2006, p. 7), entendemos ainda tal objeto como “[...] meio pelo qual se dá a interação”, visto que “[...] por trás de qualquer artefato há sempre uma pessoa – que deixou armazenada ali sua mensagem, visando alcançar alguém do outro lado”.

O uso da palavra interação em nosso material de pesquisa também remete à ideia de que a prática da produção escrita na língua-alvo se efetiva de forma mais significativa quando realizada no papel. Esta última parece ser uma percepção que se relaciona inclusive ao próprio percurso de aprendizagem do aluno. Vejamos o fragmento abaixo:

A1/GF2 - “[...] ficou algo mais direto, uma conversa mais direta em que a gente não tava interagindo a partir da internet, então a gente se sentiu mais próximo um do outro e também a questão da escrita, porque digitar é interessante sim, mas **quando a gente escreve** (referindo-se a escrever no papel) **a gente tem uma interação maior com a língua, então assim fica muito mais fácil de aprender, sabe?**”

No excerto é possível notar a concepção de que a “interação” poderia ocorrer de diferentes formas, seja por meio da internet, com a mediação do computador, seja por meio da relação dialógica da sala de aula, as quais, na perspectiva de Lemos (1997), seriam denominadas de interação eletrônico-digital (ou interatividade digital) e interação social, respectivamente. Para o aluno acima, a segunda interação, com professores e colegas de turma, é a que lhe causa a sensação de maior proximidade em comparação ao contato com a máquina.

Na realidade, os conceitos e aplicabilidades da palavra “interatividade” e outras relacionadas a ela, como “interação” e “interativo”, parecem não estar bem definidos na literatura sobre o tema¹⁹ (FRAGOSO, 2001). Neste trabalho, adotaremos a abordagem de Leffa (2006) e Leffa e Vetromille-Castro (2008, p.186), que trata a interação e a interatividade de forma diferenciada, já que os autores compreendem esta última como sendo a “[...] troca de informações entre o usuário e a máquina”, de modo que o usuário esteja em atividade frente às potencialidades da máquina.

Para Leffa e Vetromille-Castro (2008), a interatividade se desvela a partir da característica de dinamicidade do texto digital que, incessantemente renovado na tela do computador, caracteriza-se por sua rapidez e flexibilidade diante das modificações do usuário/leitor.

¹⁹Lemos (1997) delimita a interatividade enquanto um diálogo entre o homem e a técnica, sendo esta última intrínseca ao aspecto social. Ao tratar sobre a relação entre interatividade e interfaces digitais, ele identifica três tipos de interações não excludentes: social, analógico-mecânica e eletrônico-digital. Sobre essa classificação, Primo e Cassol (1999) irão questionar se há efetivamente uma relação dialógica entre homem e máquina, ou se o que ocorre relaciona-se mais à reatividade (interação reativa) da máquina, enquanto o usuário limita-se aos seus comandos. Com efeito, Leffa e Vetromille-Castro (2008) assinalam que falar de interação entre sujeito e objeto pode ser algo controverso. Para os autores, havendo essa possibilidade, aquilo que seria um instrumento de mediação passaria a ocupar a posição de sujeito.

O caráter dinâmico do texto no computador, ressaltado acima, também foi outro elemento identificado entre as respostas abertas do Quadro 6. A ideia de dinamicidade associada unicamente ao digital em nossos resultados nos remete ao que observamos na pesquisa desenvolvida por Galli (2012), cuja ideia se associa, principalmente, ao texto na tela.

Em sua pesquisa, a autora busca compreender os discursos em torno da leitura de textos nos suportes papel e tela, amparando-se na análise do discurso enquanto sustentação teórico-metodológica para a interpretação dos relatos escritos por alunos de cursos de graduação. Para a autora,

[...] a opção pelo método de leitura dinâmica pressupõe um leitor que busca rapidez, conteúdos mais sintéticos, o que na internet parece envolver, ainda, maior velocidade no acesso (navegação pop-up) e mais variedade (dinamismo da tela, da rede). A dinamicidade é efeito do contexto contemporâneo que, por sua vez, tende a se disseminar na circulação de informações, atribuindo às discursividades um modo de ser ou de estar alicerçado na efemeridade, num processo instantâneo que promove estímulo no aluno-leitor (GALLI, 2012, p. 184).

Outro elemento que se sobressai entre as preferências pelo texto digital dos alunos refere-se à possibilidade de melhor qualidade de imagem e cor, algo que certamente pode ser alcançado por meio do uso do livro didático, mas que em folhas avulsas ou apostilas que não sejam coloridas podem, em algumas situações, afetar o processo de compreensão leitora.

Para a compreensão de um dos textos da primeira aula, enfocamos os efeitos de sentido gerados pelos elementos visuais na construção do espaço destinado aos videogames de guerra. Para tanto, era necessário estar atento aos detalhes de cor e figuras utilizadas. Para Vieira e Silvestre (2015), em uma análise de composição multimodal, é relevante pensar os motivos que determinam o uso de cores frias ou quentes em uma informação. Entretanto, essa análise deverá se concentrar, sobretudo, no que concerne aos significados das cores, ao que elas representam e às ideologias que evocam para a construção de sentidos do texto.

Então, chamamos atenção para o fato de que uma seção com fundo preto, acompanhada de ilustrações, como canhão e caveira, não estavam na infografia que trabalhamos nesta experiência despropositadamente, mas com a intenção de demarcar a mudança da trajetória da evolução dos videogames quando o assunto tratado passou a ser um evento como a guerra. Como não foi possível visualizar adequadamente o infográfico

no impresso que montamos, mostramos o texto original aos alunos, uma vez que a imagem apresentada em preto e branco, em um texto em que as cores estavam carregadas de sentidos, não favoreceria o entendimento.

Por fim, ressaltamos entre as respostas que emergiram sobre as diferenças observadas no contato com o texto no papel e na tela, a ideia de que o suporte digital tiraria o foco da realização das atividades - os alunos olhariam a tela rapidamente e não “prestariam atenção”. Concordamos com Sibilia (2012) quando provoca o debate sobre o acesso aos dispositivos digitais na escola e a ameaça de que eles resultem em dispersão ou fuga aos muros impostos pelo próprio sistema escolar: já não é suficiente dar condições para que a conexão chegue às escolas, é importante também que ela seja “[...] muito seriamente pensada para evitar-se que gere pura desagregação” (SIBILIA, 2012, p. 185).

As ações descritas pelo aluno na situação anterior aproximam-se ainda do perfil de usuário que Santaella (2007) denomina de “internauta errante”: o leitor/navegador que não é movido por uma rota organizada e a ele não é possível resgatar experiências anteriores que o auxiliem em seu trajeto difuso e disperso, posto que realiza o percurso pelo ciberespaço, a partir de meras adivinhações. Entretanto, diante desse perfil, uma reflexão importante, despertada a partir da autora, consiste em pensar estratégias que possam ser adotadas no processo educativo e que atuem na concepção de complementaridade dos diferentes perfis de leitor/navegador.

Após dizer que os alunos olhariam a tela rapidamente e não “prestariam atenção” no texto digital, o participante A20 de nossa pesquisa estabeleceu uma relação de oposição por meio da conjunção adversativa “mas”, ressaltando que essas ações irão depender “de cada um”. Nesse sentido, trazemos à tona Chartier (1999, p.91-92), para quem é relevante considerar as experiências individuais, entrecruzando-as às práticas de leitura compartilhadas em comunidade. “Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade”.

No tópico seguinte, discutiremos as percepções dos alunos sobre a etapa que buscou identificar possíveis potencialidades dos aplicativos digitais, utilizados para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem relacionadas à compreensão do texto trabalhado.

6.3 Uso e avaliação dos aplicativos digitais na aula de Espanhol

A etapa de contato e avaliação dos alunos acerca dos aplicativos digitais que utilizamos foi realizada no dia 14 de dezembro de 2018. Para essa etapa, realizamos previamente a reserva do laboratório de informática do Departamento de Desenho para os últimos horários da manhã, com início às 10h50 e término às 12h30.

Cabe destacar que no desenvolvimento das atividades de nossa pesquisa, com a utilização do material impresso, estiveram presentes um total de 27 (vinte e sete) alunos da turma de Espanhol III. Já na etapa descrita nesta seção, contamos com a participação de 18 (dezoito) discentes, visto que os alunos do curso de Comunicação Visual estavam em viagem de estudos para participação de evento na área.

Nossa primeira dificuldade nessa etapa consistiu na ausência de conexão no laboratório reservado. Contudo, observamos que em um dos três laboratórios a conexão estava funcionando. Com isso, conversamos com a coordenação do Departamento para que trocássemos de laboratório e pudéssemos realizar as atividades.

Organizamos o local para que os alunos trabalhassem em duplas, abrimos o site nos computadores e aguardamos a chegada deles. A diferença fundamental entre os dois laboratórios consistia principalmente na dimensão dos espaços e quantidade de computadores. Enquanto o laboratório que reservamos, a princípio, era maior, com 30 máquinas disponíveis, a sala na qual ficamos em definitivo era menor, contando com apenas 10 máquinas.

Caso os alunos do curso de Comunicação Visual estivessem presentes, contaríamos com um total de 27 alunos, o que inviabilizaria a realização da experiência no laboratório de menor tamanho, como mostra a Figura 13. Além disso, logo no início das atividades, a conexão estava oscilando, mas como os técnicos de T.I conseguiram atuar na normalização, este não foi um problema que persistiu no decorrer da aula, o que favoreceu o desenvolvimento das atividades previstas sem maiores problemas.

Figura 13: Laboratório no qual desenvolvemos as atividades



Fonte: dados da pesquisa de campo.

A mudança do laboratório inicial em virtude da ausência de conexão foi um problema que ultrapassou nosso planejamento e expectativas iniciais, visto que, diferentemente do que ocorreria em uma aula de nossa prática docente cotidiana (quando recorremos a outros materiais ou ao “plano B”), se fizéssemos uso de outros recursos, que não os aplicativos digitais, fugiríamos do nosso propósito de pesquisa.

Aqui nós nos deparamos nesta investigação com as ansiedades e frustrações que Franco e Lisita (2014) ressaltam quando tratam dos caminhos para uma cultura profissional reflexiva, visto que as expectativas que geramos em princípio não corresponderam às condições de conexão com as quais nos deparamos na pilotagem de nosso material e no dia da própria experiência. No entanto, é importante ter em mente que, na realização de uma pesquisa sobre práticas pedagógicas, muitas vezes podem ser demandados “[...] procedimentos de urgência e necessidades que emergem dos contextos” (FRANCO; LISITA, 2014, p. 54).

Cabe ressaltar que as atividades propostas por meio dos aplicativos estão atreladas à aula que realizamos com uso do material impresso. Considerando a forte presença dos livros didáticos nas salas de aula de línguas estrangeiras, como observado em nosso referencial teórico, e o uso de outros recursos impressos, conforme identificado pelos discentes no contexto específico de realização desta pesquisa, acreditamos ser relevante investigar as potencialidades dessa associação, sem desconsiderar os materiais que estão mais presentes na escola.

Inicialmente, apresentamos aos alunos o *site* onde as atividades que realizaríamos estavam alojadas. Na figura 14 podemos visualizar a página inicial do mesmo (é possível acessá-lo a partir do endereço <https://elizcorreas.wixsite.com/espanhol>). A criação de um site para esta investigação deu-se a partir da necessidade de alojamento e organização das três tarefas que propusemos para a etapa de uso dos aplicativos. O site teve como principal objetivo tornar-se o ponto de partida e de retorno, para o desenvolvimento de cada tarefa, bem como ser o espaço para as orientações iniciais de cada proposta.

Esclarecemos previamente que os objetivos principais naquela aula consistiam em ampliar o enfoque acerca da temática “*Tecnologías y videojuegos*”, por meio da compreensão oral, e realizar tarefas de avaliação em torno do tema e gênero discursivo, que havíamos trabalhado na aula anterior.

Figura 14: Página inicial do site criado durante a pesquisa



Fonte: dados da pesquisa de campo.

É importante ressaltar que nossa preocupação não consistiu em ensinar os alunos sobre como utilizar os aplicativos, porque acreditamos que o uso de cada um (sobretudo para um grupo de alunos que já havia informado anteriormente, por meio do questionário, sua familiaridade com ferramentas digitais em experiências pessoais) é prático e intuitivo. Sobre isso, Paiva (2012, p.158) afirma que a melhor forma para aprender a usar uma ferramenta, assim como para aprender uma língua, ocorre por meio do seu próprio uso, “[...] com um propósito comunicativo”.

Desse modo, as dúvidas que surgiram eram sanadas ao longo do processo de contato dos alunos com as ferramentas. Trata-se, como destaca Santaella (2014, p. 39), de “[...]”

desenvolver uma atitude para trabalhar com elas, construir uma capacidade criativa e não apenas um conhecimento técnico”.

Dividimos a experiência com os aplicativos em três seções de atividades de aprendizagem: a primeira com foco na compreensão audiovisual; a segunda na compreensão do editorial da aula 1; e a terceira na produção do vocabulário multimídia do texto trabalhado. Para a nossa primeira atividade, procedemos à escuta/visualização de uma animação que selecionamos, de modo a ampliar o tema trabalhado no editorial da primeira aula.

Vejamos nas subseções seguintes as avaliações de cada um dos aplicativos propostos - *Edpuzzle*, *Padlet* e *Quizizz* -, bem como a avaliação geral da experiência, a partir dos resultados obtidos no último questionário aplicado (questionário III), cruzando-o ainda com a recolha de informações dos grupos focais.

6.3.1 Compreensão audiovisual por meio do *Edpuzzle*

Como vimos anteriormente, a partir do perfil dos alunos participantes desta pesquisa, todos possuem ao menos um dispositivo tecnológico, além de acesso à internet, principalmente por meio de suas próprias residências. Ademais, uma das ferramentas mais utilizadas por eles consiste numa plataforma de visualização e compartilhamento de vídeos, o que sugere um contato significativo em suas vivências pessoais com o audiovisual.

Através da técnica de grupo focal foi possível observar como alguns desses alunos conduzem suas próprias experiências de aprendizagem, acentuando suas aproximações pessoais com línguas estrangeiras a partir do contato com recursos audiovisuais, como filmes e séries. Esse dado está evidente nas falas destacadas abaixo:

A4GF2: “[...] eu passei a assistir algumas séries em espanhol, especificamente, *“La Casa de Papel”* e *“Elite”* também. Assisti as duas, só que a *Elite*, quando eu fui assistir, **eu coloquei a legenda pra ser em espanhol também pra poder treinar isso**, porque eu não sabia o meu motivo pra não gostar de espanhol (risos). Aí eu queria conhecer melhor pra poder ter uma conclusão, sabe?

A partir desse relato, outra aluna complementou compartilhando sua inclinação pela língua inglesa e sua experiência com séries em outras línguas, destacando os cruzamentos linguísticos e interculturais em espaços de convivência do inglês e espanhol retratados na série. Esses cruzamentos parecem funcionar como elemento que lhe propicia interesse frente ao idioma:

A5GF2: “A série é chamada *Jane the Virgin* que é em inglês e me trouxe justamente interesse por causa do inglês, porém na série tem duas pessoas, que são naturalizadas em países que falam em espanhol, então lá eles praticam muito a própria língua deles, não utilizam a língua do país que eles estão, que no caso é o inglês. **Então nessa série eu acabo praticando os dois, tanto inglês, quanto espanhol. E a partir dessa série eu passei a ter um pouco mais de interesse em relação à língua (espanhola).**

Na contemporaneidade, as diferentes mídias digitais podem não somente ser integradas às aulas de línguas enquanto recursos didáticos, mas também ser foco das aulas que trabalhem com a construção de sentidos de textos multimodais ou multissemióticos. Nesse sentido, Rojo e Barbosa (2015, p.111) assinalam que:

[...] na mídia impressa, só se pode dispor de imagem estática (fotos e ilustrações) e de escrita. Já na mídia digital, todas as modalidades e semioses - língua oral e escrita (verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas), áudio (música e outros sons não verbais) e imagens estáticas e em movimento - podem entrar na composição e frequentemente encontram-se hiperlinkadas, ou seja, em hipermídia.

Se pensarmos especialmente no uso desse tipo de material nas aulas de língua estrangeira, é possível afirmar ainda que:

[...] sem lugar a dúvidas, funcionam como um recurso essencial para alargar a competência comunicativa dos alunos, pois este tipo de documento permite atualizar todos os elementos linguísticos e extralinguísticos que fazem parte da competência comunicativa. Os recursos audiovisuais, ao combinarem som e imagem representam situações comunicativas completas e reais que permitem ao aluno, não apenas ter contacto com a voz de um falante nativo, mas também observar o tipo de expressão ou gestos que faz enquanto fala, além de uma grande quantidade de informação sociocultural (atitudes, costumes e valores). (INÁCIO, 2016, p. 11).

Muitos *notebooks* já não dispõem de *drive* para execução de CDs de áudio, sendo necessário, para esse fim, um leitor de CD/DVD externo. Logo, torna-se mais prático fazer a reprodução de músicas ou vídeos através da tecnologia de *streaming*. É assim que parece ser mais acessível ao professor a seleção de áudio ou vídeo para a produção ou adaptação de seus próprios materiais através de plataformas como o *YouTube*.

Nas palavras de Ribeiro (2018), o professor também atua, de algum modo, como editor na escola ou sala de aula, uma vez que entre suas necessidades e atribuições está a tarefa de escolher textos, linguagens e modalidades. Nessa tarefa de seleção, merecem atenção as indagações da autora em torno de quais objetivos estão sendo pensados para o uso de determinadas linguagens ou ferramentas, bem como qual potencial elas oferecem

para esses objetivos. Portanto, “[...] não basta recorrer a um vídeo no *YouTube*, ao *Flash*, ao *Prezi* ou qualquer outra ferramenta, se ela não potencia algo que poderia ser feito de qualquer outra maneira, isto é, se pensarmos na pertinência como um elemento a ser avaliado” (RIBEIRO, 2018, p.75).

Conforme identificamos na pesquisa de Cardoso (2019), que investigou a frequência de uso de recursos por 132 professores de inglês como língua estrangeira, do terceiro ciclo e secundário em Portugal (Lisboa, Setúbal, regiões do Douro e Minho), o *YouTube* é a plataforma mais popular entre eles, sendo utilizada por 88% dos professores participantes, ainda que nem sempre com finalidades de edição e criação de conteúdos.

Nesse sentido, nos relatos do grupo focal em nosso estudo, esse foi um dos recursos mencionados entre as experiências nas aulas de espanhol para a audição de música e ampliação de vocabulário, como observamos no fragmento abaixo:

A3GF2: “[...] nas aulas de espanhol a professora traz muita música, aí ela conecta no *Youtube*, aí a gente vai buscar a letra no celular mesmo. Então eu acho que é uma forma bem mais legal de aprender certas palavras”.

Para Inácio (2016), uma das características importantes dos recursos audiovisuais consiste na possibilidade de acesso aos materiais autênticos. Entretanto, ainda aqueles que tenham sido produzidos especialmente para fins didáticos nas aulas de LE não perdem sua validade, pois há outros elementos que podem ser considerados, como o caráter lúdico, o contato com a língua-alvo por meio de outros falantes que não unicamente o professor, o acesso aos conteúdos socioculturais reais e significativos.

Uma diversidade de temas transversais também pode ser trabalhada, fazendo com que o foco da aula esteja direcionado para aspectos pontuais, como conhecimentos linguísticos, aspectos gramaticais, vocabulário; habilidades de uso das línguas; aspectos socioculturais; variedades de acento; ativação de conhecimento prévio. Esses aspectos atendem às necessidades específicas observadas na sala de aula (MECÍAS; RODRIGUÉZ, 2009).

Pelas razões apresentadas acima, acreditamos ser relevante a presença desse tipo de recurso na sala de aula de línguas, alinhados ao que o professor pretende explorar, por meio do trabalho com curtas, longas, animações, videocliques, publicidades, além do seu uso mais reflexivo, com propósito de ressaltar os efeitos de sentidos gerados através de composições multissemióticas, suportadas pelo texto audiovisual.

A fim de apresentar a organização e propósitos da atividade desenvolvida para a compreensão audiovisual, bem como das demais atividades analisadas nas subseções seguintes, inspiramo-nos nas orientações de Costa et al. (2017), cujas abordagens relacionam-se ao desenho de atividades didáticas com tecnologias. Nesse desenho, apresentamos o roteiro pelo qual buscamos integrar as dimensões pedagógicas e tecnológicas, ou, para além disso, fazer com que os aplicativos digitais estivessem a serviço de nossos objetivos de aprendizagem.

O roteiro proposto está dividido em duas partes principais. A primeira intitula-se “Núcleo da atividade” e objetiva apresentar uma visão geral da tarefa; descrição da atividade, justificativa, objetivos, passos para sua realização. Também é possível indicar o domínio, ou dimensão na qual as atividades estão atreladas, como: informação (envolvimento de pesquisa e seleção de fontes de informação); comunicação (uso de meios de comunicação disponíveis no ambiente *online*); produção (trabalho de construção criativa a ser concretizado com uso de ferramentas digitais); lazer (atividades que envolvam a ludicidade); e dia a dia (tarefas atreladas à resolução de problemas) (COSTA et al., 2017).

Na segunda parte, denominada “metainformação”, delimitam-se os componentes que tratam, especialmente, dos recursos necessários à concretização da atividade, bem como possíveis potenciais pedagógicos do aplicativo utilizado; sugestões de outras possibilidades de variações dessa atividade e questões de segurança no ambiente digital, indicação do público-alvo, áreas curriculares, níveis de ensino. É possível indicar ainda as competências transversais que perpassam as atividades (COSTA et al., 2017).

No Quadro 7 está representado o guia proposto para a atividade de compreensão audiovisual, com o aplicativo em foco nesta seção:

Quadro 7: Roteiro do desenho de atividade de compreensão audiovisual com o *Edpuzzle*

Núcleo da atividade	
Título:	Compreensão audiovisual por meio do <i>Edpuzzle</i>
Breve descrição:	Atividade de compreensão de escuta/visualização e complementação da temática trabalhada por meio do recurso audiovisual.
Justificativa:	Considerando a necessidade de contato com práticas de linguagem que não são suportadas unicamente pelo material impresso, a proposta da atividade surge enquanto possibilidade de espaço, na sala de aula de ELE, para o trabalho com textos decorrentes da linguagem audiovisual. Ademais, com o uso da animação, buscamos dialogar com o tema

Núcleo da atividade	
	trabalhado, de modo que os alunos pudessem estabelecer relações entre o que ouviram/viram no vídeo e os conhecimentos da aula anterior, ampliando-os para outros domínios, como os de fala e escrita.
Aprender o quê?	Importância da descrição de conteúdos para adequação da faixa etária aos componentes audiovisuais de jogos. O que são símbolos PEGI. Expressão facial, ícones e sons atuando na composição e construção de sentidos.
Sequenciação:	-Orientações de acesso ao aplicativo -Visualização da animação e resolução das perguntas propostas, do tipo múltipla escolha e aberta (os alunos poderiam ainda retroceder cada trecho para uma nova escuta); -Discussão oral das respostas às perguntas abertas
Sugestões e dicas:	-No <i>Edpuzzle</i> também é possível que os vídeos sejam selecionados e editados pelos alunos; dependendo do projeto solicitado pelo docente, poderão explorar a prática da expressão oral na língua-alvo, com inclusão de áudios em gravações próprias ou explicações sobre o que está sendo abordado no vídeo. -Por meio de ferramentas de condução de aula, como o <i>Nearpod</i> (https://nearpod.com/), também é possível explorar a compreensão audiovisual, aliando o vídeo às atividades com perguntas abertas, formação de pares, <i>quiz</i>, mural colaborativo, jogo da memória, etc. Mas, nesse caso, o vídeo é visualizado sem pausas para perguntas, podendo ser visto por todos ao mesmo tempo, em seus dispositivos, uma vez que o professor determina os <i>slides</i> que serão exibidos aos alunos. Entretanto, nem todos os recursos estão disponíveis na versão gratuita.
Segurança e identidade digital:	Uma das formas de acesso do aplicativo é por meio da conta do <i>Google</i> . É interessante orientá-los para que não armazenem as senhas no <i>site</i> , através da opção “manter-se conectado”. Ao final das atividades, também devem encerrar suas contas.
Nível de dificuldade:	Acessível
Metainformação	
Aplicativo:	<i>Edpuzzle</i>
Notas e links para o aplicativo:	Ferramenta gratuita, de funcionamento <i>online</i> , que permite a edição de vídeos aliados à inserção de comentários em áudio, gravação de voz, questões de múltipla escolha ou do tipo abertas. O aplicativo pode ser acessado em uma extensão do <i>Google Chrome</i> , por meio do computador ou de dispositivos móveis com sistemas iOS ou Android (Acesso em: https://edpuzzle.com/ .)

Metainformação	
Equipamentos:	Computadores conectados à internet (também há a possibilidade de acesso por meio de <i>tablets</i> e <i>smartphone</i>), fones de ouvido.
Público-alvo na experiência:	Jovens de 15 a 18 anos.
Área curricular:	Espanhol/ELE.
Nível de ensino:	Ensino Médio integrado.

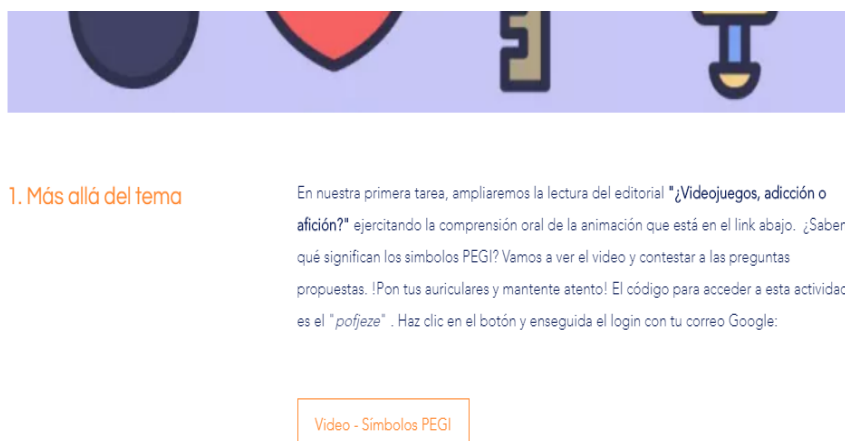
Fonte: adaptado de Costa et al. (2017).

Na aula anterior, havíamos pedido aos alunos que tivessem fones de ouvido que os levassem para as atividades no laboratório. Porém, de modo a assegurar que todos estivessem com os fones, também levamos alguns. Para prepará-los para a atividade, enfatizamos que a temática do vídeo estaria em consonância com o tema trabalhado na primeira aula, a fim de que antecipassem hipóteses sobre o que iriam ouvir.

O vídeo selecionado para essa atividade abordou os símbolos PEGI, símbolos orientados à descrição de conteúdos e identificação de classificação etária para adequação aos componentes audiovisuais dos jogos. Além de ampliar a leitura que realizamos sobre os videogames, chamamos atenção para os ícones de cada código e os significados atribuídos a eles.

Selecionamos uma animação de curta duração (02min19), e optamos por deixá-la sem legenda em espanhol, visto que os alunos já estavam no último nível da disciplina. Acerca do tempo de exibição de vídeos nas aulas de ELE, Mecías e Rodrigues (2009, p.5) acreditam que é interessante que a duração das projeções não ultrapasse 10 minutos, a fim de não perder a atenção dos alunos e estimular uma posição que não seja meramente receptiva, mas que demande “*toda participación posible y activa*”. Na Figura 15 vemos os encaminhamentos para a tarefa:

Figura 15: Orientações para a tarefa de compreensão audiovisual



Fonte: <https://elizcorreas.wixsite.com/espanhol>

Clicando no botão que encaminha ao aplicativo *Edpuzzle*, os alunos deveriam fazer o *login* utilizando suas contas do *Google* e, em seguida, inserir o código fornecido a eles. Os alunos não tiveram muitas dificuldades com essa primeira etapa. No entanto, alguns observaram que a página do aplicativo estava em inglês, o que percebemos que não facilitou o acesso, ao que buscamos orientá-los.

Alertamos para que ficassem atentos à escuta, uma vez que em alguns pontos do vídeo seria feita uma pausa e na qual seriam lançadas perguntas relativas ao que estava sendo tratado naquele trecho específico. Antes de responder, há ainda a possibilidade de rever mais uma vez o trecho em foco, facilitando a ação de assinalar ou escrever a resposta definitiva.

Cada dupla respondia às perguntas em seu tempo, submetia suas respostas e tinha um *feedback* imediato, com a resposta correta e as incorretas identificadas, bem como com a pontuação correspondente, exceto para as perguntas abertas que necessitavam de avaliação da professora. Para a pergunta aberta que propusemos, referente à síntese do que o vídeo havia abordado e sua correlação com o editorial que lemos, pedimos para que também comentassem oralmente, após o término da tarefa, uma vez que só teríamos acesso às respostas discursivas no fim da aula. Aqueles alunos que iam concluindo a primeira atividade recebiam orientações prévias sobre a etapa seguinte. Quando todos finalizaram, pedimos para que compartilhassem e discutíssemos suas respostas.

Procedendo à análise da avaliação dos discentes, identificamos que para 17 (dezessete) alunos, do total de 18 (dezoito) participantes, a atividade de escuta e visualização do vídeo com o *Edpuzzle* foi útil para exercitar a compreensão oral em língua espanhola. Esse resultado reflete uma boa aceitação dos alunos do estudo, o que nos

aproxima da aceitação dos alunos, especialistas e docentes investigados na pesquisa de desenho multifase de Casañ Núñez (2015, 2017, 2018), que objetivou avaliar a utilização de tarefas de compreensão audiovisual com perguntas integradas ao vídeo.

A proposta utilizada por Casañ Núñez (2015, 2017, 2018) consiste na integração das questões de compreensão do vídeo, por meio da sincronização entre as perguntas elaboradas e os fragmentos que se deseja focar, semelhante à estratégia de produção de legendas. De acordo com os resultados da pesquisa, os participantes globalmente positivaram o procedimento e concluíram que ele poderia ser útil para o ensino da compreensão auditiva e audiovisual.

Para os participantes da pesquisa de Casañ Núñez (2015, 2017, 2018), fazer uso de vídeos com perguntas sobrepostas a ele poderia: reduzir o conflito de atenção, já que o vídeo e a pergunta estariam no mesmo campo visual; favorecer a atenção dos alunos por mais tempo diante da exibição, em comparação aos vídeos que eram acompanhados pela pergunta apenas em papel; além de ajudar a focalizar a atenção dos estudantes.

Assim como na técnica proposta pelo autor acima, o *Edpuzzle* também oferece a integração das perguntas aos vídeos. Ainda assim, há algumas funcionalidades que podemos atribuir ao aplicativo adotado em nossa pesquisa que não são contempladas no procedimento de Casan Nuñez (2018), como as pausas previamente estabelecidas pelo docente para inserção das questões, a possibilidade de uso de perguntas fechadas e abertas, o recurso para adição da voz do professor ou de gravações de áudio e a visualização de um painel de respostas de todos os alunos participantes.

Ao serem questionados se a atividade com o *Edpuzzle* permitiu ampliar as informações referentes ao tema abordado no impresso, a maioria dos alunos de nosso estudo (17) respondeu que sim. Segundo Zacharias (2016, p. 25), “[...] os textos impressos deixam de ser os únicos objetos de leitura presentes na escola, quando os alunos podem acessar materiais na internet”.

Nesse sentido, acreditamos que esse é um recurso que pode ser utilizado não somente para ampliar e complementar temas abordados com a mediação de materiais impressos, como também pode antecipá-los, de modo a acionar os conhecimentos prévios dos alunos.

Com a possibilidade de acesso às ferramentas gratuitas de gravação e edição de vídeos, e que não exigem um conhecimento técnico aprofundado para seu manuseio, as atividades de aprendizagem com vídeos também podem ser pensadas como possibilidades para que os alunos atuem como protagonistas de suas criações.

Ressaltamos que os livros didáticos de línguas estrangeiras modernas são acompanhados por um CD de áudio e, em geral, as coleções apresentam indicações ao aluno e ao professor de materiais para ler, ouvir, assistir e conectar-se através da internet, para além do próprio LD. Entretanto, ao pensarmos que alguns textos orais presentes nos CDs dos livros são oriundos de adaptações de vídeos em circulação no ambiente digital, questionamo-nos como os aspectos relativos à autenticidade têm sido considerados nessas situações.

Outro ponto que merece atenção diz respeito à forma como o aluno poderá realizar plenamente a leitura/escuta de vídeos em CD de áudio quando há a omissão de elementos como textos verbais escritos, imagens em movimento, gestualidade, expressões faciais, vestimentas ou outros modos semióticos que estão em funcionamento conjunto para a construção de sentidos. Nesse contexto, esses elementos não podem ser vistos apenas como mera soma das partes do texto.

Paiva (2014) nos auxilia a compreender esse desafio a partir da perspectiva de quem trabalha com a pesquisa, ensino e a produção de materiais didáticos de língua inglesa. Para a autora, a retirada do texto ou de partes dele de seu contexto de circulação interfere em sua autenticidade, bem como na perda do apoio da multimodalidade para sua compreensão.

Em geral, tais interferências ocorrem a fim de buscar adequações das amostras de usos reais da língua à gradação gramatical que se deseja focalizar. Segundo Paiva (2014, p. 354), “no caso da Coleção *Alive!*, como o edital pedia um CD de áudio, os vídeos não foram incluídos o que implica em perda de autenticidade. Por outro lado, o professor poderá encontrar a maioria desses vídeos na Internet e isso compensará as limitações do material”.

Outra possibilidade que acreditamos ser relevante destacar é a utilização do *Edpuzzle* como parte das atividades que implementam o modelo de sala de aula invertida (*Flipped classroom*). Pesquisas na área de Educação, com enfoque em diferentes disciplinas, como Física e Química (DÍAZ, 2016); Biologia (SÁNCHEZ, 2018); Educação Física (FERRIZ-VALERO; SEBASTIÁ AMAT; GARCÍA MARTÍNEZ, 2017); e Espanhol como Língua Estrangeira (JANCSÓ, 2017), apontam o *Edpuzzle* como recurso utilizado para a etapa inicial de desenvolvimento desse modelo pedagógico, pelo qual ferramentas de áudio e/ou vídeo são recorrentes como suporte para a exposição dos conteúdos curriculares, os quais os alunos terão acesso fora da sala de aula.

Na sala de aula invertida há uma mudança do papel do professor enquanto

transmissor de conteúdos, visto que, com a reconfiguração do tempo e as ações da aula, há maior espaço para as interações entre professor-aluno, aluno-aluno, para a resolução de problemas e para o trabalho em grupos colaborativos (BERGMANN; SAMS, 2012).

Ademais, questionamos quais as percepções dos alunos desta pesquisa sobre a possibilidade de responder às perguntas sobre o vídeo à medida que ele era exibido (nessa questão era possível indicar ao menos duas opções): para dois (2) alunos não resultou em nenhuma diferença caso lançássemos as perguntas para a turma; três (3) alunos sentiram-se motivados em participar mais ativamente da atividade de escuta; e, para a maior parte dos discentes (16), a atividade estimulou uma escuta e visualização mais atentas. Um (1) aluno mostrou-se indiferente.

Tais resultados implicam a preponderância de valoração positiva do recurso de pausas e inserção das perguntas ao longo do vídeo. Ao cruzarmos com os relatos do grupo focal, algumas das características que emergem acerca da atividade de compreensão audiovisual por meio do *Edpuzzle* são: dinamicidade, didaticidade, desafio e foco. Essas características são mencionadas nos excertos abaixo:

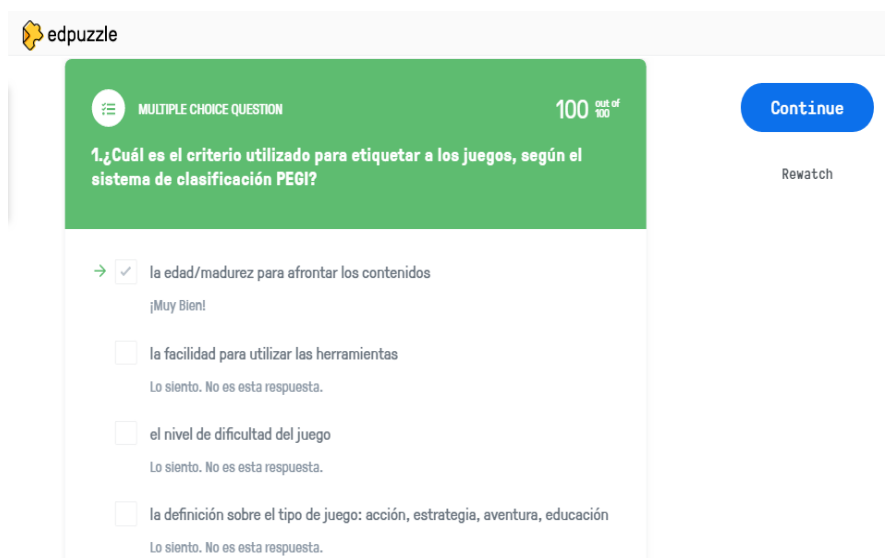
A1GF1: “Aí **ficava dinâmico assim, do que colocar tudo no final**. E era um vídeo animado, então tinha um bonequinho falando e as partes passando conforme ele ia falando. Também deixava mais interativo”.

A3GF1: “Foi bem **didático, porque ele colocava (as perguntas) no vídeo**”.

A5GF2: “[...] **serviu para a gente focar** porque depois disso eu prestei atenção no jogo, no vídeo, para poder responder as perguntas”.

Para alguns alunos, a atividade proporcionou um *feedback* ao que foi ouvido/visto (6) e para 1 (um) discente a tarefa não proporcionou essa devolutiva. Essa é uma das funcionalidades propostas pelo aplicativo, pois permite ao aluno uma análise automática para as respostas das perguntas do tipo múltipla escolha, cujo retorno é imediato. Nesse sentido, é possível ainda que o professor elabore para cada resposta um comentário, o qual pode fazer referência ao acerto ou ao erro, como indicado na Figura 16.

Figura 16: *Feedback* genérico de avaliação da resposta do aluno *Edpuzzle*



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do *Edpuzzle*

Apesar de ser possível afirmar que há um *feedback*, ele mantém-se ainda num nível simples e corretivo, posto que se limita a avaliar a resposta objetiva do aluno, sinalizando apenas se está correta ou incorreta. Quando focalizamos as respostas abertas, que permitiriam uma expressão mais livre do aluno (comparadas às questões de múltipla escolha), o aplicativo não oferece um *feedback* automático.

Desse modo, a ferramenta atua no que Leffa (2003) denomina de *feedback* genérico, informando apenas se o aluno acertou ou errou, não contemplando o chamado *feedback* situado, que oferece, por exemplo, comentários específicos a partir de um trecho da resposta dada pelo aluno. Mesmo que possa exercer função corretiva, nesse último tipo de resposta automática o sistema alerta para elementos relevantes do texto, os quais, eventualmente, tenham passado despercebido pelo aluno.

Nessa linha, tampouco temos uma abertura para o *feedback* estratégico, resposta automática em que o sistema “[...] tenta sugerir estratégias de aprendizagem que possam levar o aluno à resposta certa. Não se dá a resposta ao aluno, mas tenta-se mostrar a ele como chegar a ela” (LEFFA, 2003, p. 38). Possivelmente, a ausência de especificidades, como as tratadas por Leffa (2003, 2006), em atividades mediadas por computador, bem como o formato suportado pelo aplicativo para respostas mais pontuais, nos impulsionaram a não finalizar a tarefa sem que interagíssemos com os alunos, buscando identificar possíveis lacunas.

Por outro lado, observamos que a opção por respostas abertas nos pareceu uma proposta mais interessante, uma vez que permitiu com que os alunos se posicionassem na

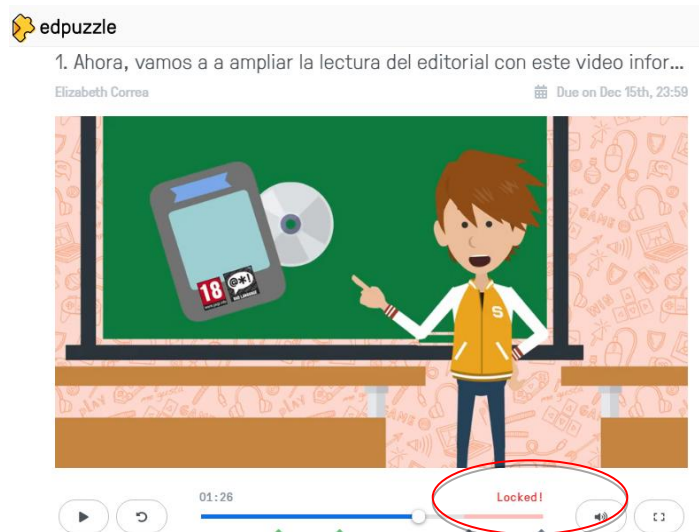
língua-alvo sem estar atrelados às respostas previamente estabelecidas nas alternativas. Acreditamos ser relevante a funcionalidade que o aplicativo oferece de acesso do professor a uma visão ampla de todas as respostas, o que torna possível identificar quais foram os principais erros e acertos, bem como estar em contato com todas as respostas de cunho mais analítico. Após isso, é possível proceder à avaliação final, com opção de acréscimo de comentários adicionais.

Por fim, ressaltamos abaixo alguns aspectos decorrentes de nossa observação em cruzamento com os dados obtidos por meio do grupo focal. Planejamos a atividade para que fosse realizada individualmente. No entanto, a mudança do espaço e a diminuição do quantitativo de computadores previstos, como relatado anteriormente, fez com que nos desfizéssemos da proposta inicial, acomodando os alunos em duplas, o que não nos pareceu interessante para uma atividade que envolvia a escuta com fones, ainda que os alunos tenham conseguido realizá-la. Esse aspecto foi apontado por um dos alunos como ponto negativo da experiência, como observamos no excerto abaixo dos relatos do grupo focal:

A5GF2: “Em relação ao fone eu acho que seria mais interessante que a atividade fosse individual porque, como eu estava dizendo, tem barulho, tem várias coisas externas que acabam impedindo que a gente escute direito, alguns computadores são muito baixos, então se fosse só uma pessoa seria bem mais fácil de escutar”.

Constatamos também que a existência da funcionalidade de retroceder a visualização não ficou clara para todos os alunos. Nos relatos do grupo focal, identificamos que essa foi considerada uma das desvantagens da ferramenta. Na Figura 17, podemos observar como o aplicativo envia um alerta de bloqueio quando o usuário tenta avançar o vídeo que ainda está em reprodução e que, aliado a isso, não foi visto ao menos uma vez, impedindo que o aluno possa retroceder, exceto quando a pergunta sobre o trecho surge na tela.

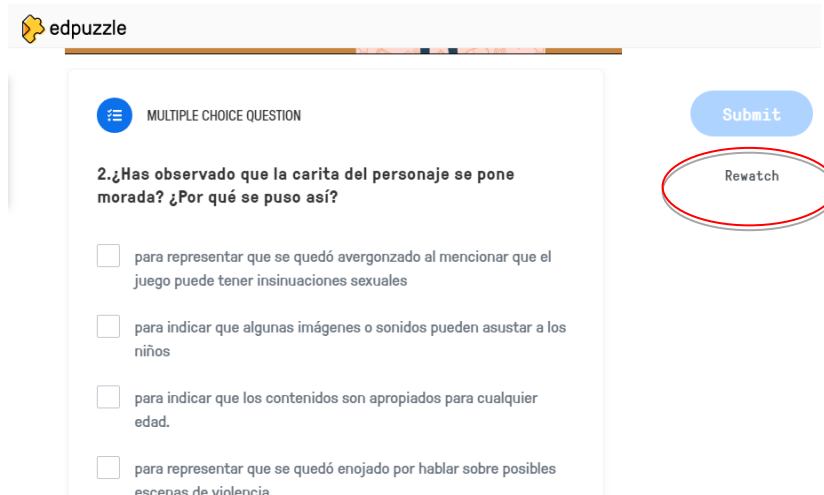
Figura 17: Bloqueio da tentativa de avançar sem uma primeira visualização no *Edpuzzle*



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do *Edpuzzle*.

No *Edpuzzle*, o professor opta pela possibilidade ou não de que o aluno “pule” a visualização de trechos ainda não vistos, sobretudo naqueles em que a pergunta/intervenção será foco (em nosso caso optamos para que não avançassem). Contudo, pode não ser possível ao aluno “saltar” trechos inéditos, mas é admissível retroceder de duas formas: durante o andamento do vídeo (uma vez que já tenha ocorrido uma primeira visualização), ou quando a pergunta surge na tela, através da opção “Rewatch”, como vemos na Figura 18 abaixo:

Figura 18: Funcionalidade de acesso à nova visualização na tela do *Edpuzzle*



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do *Edpuzzle*.

Todavia, alguns alunos não compreenderam que era possível voltar ao trecho foco da pergunta e realizar novas escutas. Com isso, registravam suas respostas e clicavam no item “*Submit*” (na figura acima), avançando de imediato para a continuidade do vídeo. Vejamos alguns excertos das ocorrências do grupo focal que manifestam discordância da ideia de não retroceder, do modo como foi entendido:

A1GF2: “Mesmo que ela esteja super focada, vamos dizer que tem uma palavra que tu parou para pensar nela e não sabe mais o significado, nada, aí **é muito complicado não poder voltar para entender isso**”.

A5GF2: eu acho que seria interessante se a gente tivesse a **oportunidade de escutar mais de uma vez**

A6GF2: “Esse negócio de não poder voltar eu achei muito chato. Eu não entendia muita coisa, às vezes, aí **eu tinha que voltar e não podia**”.

Acreditamos que seria importante visualizar/ouvir no mínimo duas vezes. Ainda que os alunos fossem do terceiro e último nível da disciplina, cada um possui seu ritmo para a resolução da atividade e, eventualmente, podem ocorrer outros ruídos ou conversas no ambiente que dificultem o processo de escuta e compreensão. Logo, por conta do fator destacado anteriormente, alguns alunos concluíram a atividade em menor tempo que o previsto. Com isso, observamos que, por mais que algumas interfaces nos pareçam intuitivas e acessíveis, deveríamos ter reforçado antes a possibilidade existente no aplicativo de ver/ouvir mais de uma vez cada trecho.

Tanto o *site*, no qual as atividades foram organizadas, quanto as interfaces dos demais aplicativos, nos quais era possível a intervenção sobre o idioma, foram modificados para o espanhol, algo que não foi possível no caso do *Edpuzzle*, pois sua plataforma apresenta-se apenas em língua inglesa, o que ocasionou alguns descompassos no que se refere ao exposto acima. A palavra que remete à nova visualização não foi facilmente entendida como supúnhamos.

Para as questões propostas nas atividades de leitura e compreensão do vídeo não foram utilizados itens em língua portuguesa. Sobre isso, partilhamos da concepção de Paiva (2014, p. 353) acerca do desenvolvimento da habilidade de leitura. Para a autora, diferentemente do que ocorre no ENEM, por exemplo, no qual as perguntas de leitura são elaboradas em língua portuguesa, quanto mais forem proporcionadas atividades na língua-alvo ao aluno, “[...] mais experiências com a língua ele terá e melhor será sua aprendizagem”.

Por se tratar de uma atividade desenvolvida individualmente, que poderá ser acessada em qualquer dispositivo que disponha de conexão da internet, consideramos que seria interessante seu uso voltado para as aulas, atividades ou avaliações para casa; ou em atividades no ensino *online*. Nessa abordagem, recursos como a gravação de voz, com comentários do professor (que não fizemos uso por entender que não faria sentido utilizar nossa própria gravação estando presencialmente com os alunos), poderão ainda ser explorados. Desse modo, os alunos poderão ter contato prévio com o tema ou ampliá-lo, posteriormente, em outros espaços.

Na subseção seguinte, veremos os resultados da tarefa que correlacionou a leitura do editorial à atividade de produção de vocabulário multimídia a partir do *Padlet*.

6.3.2 Criação de vocabulário multimídia a partir do *Padlet*

Na experiência com os aplicativos, uma das tarefas realizadas consistiu na construção de um mural para consolidação do vocabulário relativo à leitura do editorial trabalhado em sala. No Quadro 8 é possível observar o desenho proposto para essa atividade:

Quadro 8: Roteiro do desenho de atividade de aprendizagem desenvolvida - Vocabulário Multimídia

Núcleo da atividade	
Título:	Construção de vocabulário multimídia a partir do <i>Padlet</i>
Breve descrição:	Atividade de construção de vocabulário em língua espanhola por meio dos recursos multimídia oferecidos pelo aplicativo <i>Padlet</i> .
Justificativa:	Acreditamos que o vocabulário é um elemento importante em práticas de compreensão leitora e produção textual. Nessas práticas, é comum emergirem dúvidas dos alunos quanto aos sentidos de algumas palavras. Assim, pretendemos, além de fazer uso de estratégias de inferências lexicais em sala, incentivar uma postura investigativa dos alunos em torno de palavras desconhecidas, por meio da criação de um vocabulário singular, que permita explorar não somente a identificação dos sentidos com a linguagem verbal escrita, mas também com a integração de outros elementos multimodais, os quais auxiliam na compreensão e experimentação de usos contextualizados da língua-alvo.
Aprender o quê?	Consolidação do léxico contextualizado. Produção de publicações (<i>padlet</i>) a partir de recursos multimodais na construção de painel colaborativo.

Núcleo da atividade	
Sequenciação:	-Explicação dos objetivos e da dinâmica de desenvolvimento da atividade; -Divisão da turma em grupos; -Apresentação do aplicativo <i>Padlet</i> ; - Acompanhamento das atividades e orientações sobre possíveis dúvidas em torno do uso da ferramenta.
Sugestões e dicas:	-Cada conta poderá fazer uso gratuitamente de até três painéis; -Nas configurações é possível modificar o idioma. Desse modo, os alunos podem ter contato a língua alvo e com expressões próprias do ambiente digital, desde a interface do aplicativo.
Segurança e identidade digital:	Ao ser fornecido o <i>link</i> da página, o <i>Padlet</i> poderá ser acessado de forma anônima ou por meio da conta do <i>Google</i> . Nesse último caso, é importante orientá-los para que não armazenem as senhas no <i>site</i> em computadores públicos, não assinalando a opção “manter-se conectado”, e que, ao final das atividades, encerrem suas contas.
Nível de dificuldade:	Intermédio
Domínios	Informação - atividade que envolve a competência de pesquisa, busca e seleção de informações e produção - trabalho com competências que atuam no desenvolvimento da produção criativa com acesso às ferramentas digitais (COSTA et al., 2017).
Metainformação	
Aplicativo:	<i>Padlet</i>
Notas e links para o aplicativo:	Acesso em: https://padlet.com/
Equipamentos:	Computador (além de <i>tablets</i> ou <i>smartphones</i>).
Público-alvo:	Jovens de 15 a 18 anos.
Área curricular:	Língua espanhola/ELE.
Nível de ensino:	Ensino Médio integrado.
Competências transversais:	Criatividade; autonomia, ética.

Fonte: adaptado de Costa et al. (2017).

Para a criação do vocabulário multimídia, tivemos como ponto de partida o *site* criado para o processo de pesquisa, localizando a seção que fornecia as primeiras

orientações acerca da tarefa e que, em seguida, conduzia ao *Padlet*, conforme a Figura 19. Procedemos inicialmente à explicitação dos objetivos e, posteriormente, aos encaminhamentos para o desenvolvimento da atividade.

Figura 19: Informações sobre a atividade e direcionamento ao *Padlet*



Fonte: <https://elizcorreas.wixsite.com/espanhol>

Dividimos os alunos participantes em dois grupos, os quais denominamos grupo A e grupo B. Sobre a criação de grupos, cabe destacar a sugestão de Paiva (2012), que trabalhou com alunos da graduação do curso de Letras no desenvolvimento de “glogs” - pôsteres digitais multimídia do *Glogster*, um aplicativo com funcionalidade semelhante ao *Padlet*. Segundo a autora, em razão do mito que associa o número 1 à ideia de “melhor”, os alunos preferem, em geral, ser do grupo 1. Nesse viés, cada grupo, na experiência realizada pela autora, recebeu o nome de uma ilha.

Ao serem direcionados à página do *Padlet*, os alunos se depararam inicialmente com algumas informações sobre a atividade: ações específicas que eram demandadas, como leitura, escrita, revisão, seleção de fontes; forma de proceder no que concerne à pesquisa dos termos, ressaltando que as definições não deveriam ser copiadas e que alguns cuidados eram necessários para a seleção das fontes consultadas; sugestões de sites; e aspectos para a avaliação, como clareza das informações apresentadas, coerência entre o texto escrito e os recursos audiovisuais selecionados, qualidade e organização do painel, e originalidade, conforme pode ser observado na Figura 20.

Algumas orientações foram inspiradas no Guia sobre uso seguro da internet, desenvolvido pelo *Google*²⁰, que apresenta uma série de atividades e recursos gratuitos que poderão ser utilizados para a criação de um ambiente de navegação seguro.

Figura 20: Orientações para a o desenvolvimento da atividade

Atención para algunas orientaciones de esta actividad:

1. La producción será realizada en grupos (Grupos A y B), en **colaboración**. En este sentido, todos del grupo deberán actuar en la producción del panel, en el Padlet de cada grupo, para la escritura, revisión, selección de fuentes y multimedia.
2. Sabes que las palabras e ideas de otra persona son consideradas propiedades intelectuales ¿verdad?. Por lo tanto, lean y discutan las informaciones y luego utilicen sus propias palabras. Además, es fundamental dar **reconocimiento a las fuentes** consultadas.
3. Es muy importante **evaluar las fuentes de información online**. Así que antes :observa si el sitio es de alguna entidad gubernamental, institución educativa, comercial o si es posible identificar quién escribió el contenido; estás atento para verificar si se trata de una opinión o es una información que proviene de un trabajo serio de investigación; observa si los contenidos son actuales.

Algunas sugerencias:

<http://dle.rae.es/?w=diccionario>

<http://www.wordreference.com/definicion/>

Pautas de evaluación: clareza de las informaciones presentadas, interrelación entre el texto escrito y los elementos audiovisuales, cualidad del panel, originalidad.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao se depararam com a tela inicial, os alunos começaram a explorar a ferramenta, quando também procedemos com algumas orientações específicas sobre ela. Em alguns casos, a fluidez do contato nos remetia a uma certa familiaridade, mesmo sem terem vivenciado experiência anterior com o aplicativo. Os discentes não apresentaram dificuldades quanto ao uso, exceto em ocasiões pontuais, quando intervimos para apresentar funções que pareciam ainda não descobertas, como mudar a cor de fundo da publicação, conectar uma publicação a outra, ou copiar o mesmo formato para produzir uma nova.

²⁰ Para mais informações sobre o projeto *Google “#Geraçãodigital: adolescentes seguros na web”*, é possível visualizar o documento completo no link: <http://www.safernet.org.br/site/themes/sn/sid2017/resources/google.pdf>.

Juntamente com a palavra, além da definição e sinônimos, era possível selecionar ao menos um *link*, imagem, *gif*, vídeo, áudio, foto, desenho, ou mesmo fazer a gravação de voz dos termos e definições. Entretanto, o aplicativo apenas permite a seleção de um desses recursos para cada publicação, fazendo com que os alunos optassem, preferencialmente, por imagens e *gifs*.

As unidades léxicas investigadas tinham como ponto de partida o editorial que lemos, texto que tratou sobre as diferentes perspectivas em torno dos jogos (conforme explicitamos na seção 6.3 deste trabalho). Amparados em Higuera (2004), acreditamos que não seria uma estratégia eficaz o fato de os alunos investigarem significados de palavras que não estivessem, de algum modo, relacionadas a um contexto vivenciado em sala de aula.

Para a autora, entre as diferentes estratégias que podem ser utilizadas para aquisição do léxico na descoberta ou consolidação do significado de uma palavra (determinação do significado, estratégias sociais, cognitivas, metacognitivas, memorização), duas, em especial, podem ser destacadas: ensinar o aluno a manejar o dicionário e ensiná-lo a deduzir a partir do contexto.

Acerca do dicionário, é importante ajudar o aluno a discernir quando é conveniente realizar a consulta, considerando antes outras estratégias de inferências que poderão ser acionadas inicialmente (HIGUERAS, 2004). Então, sobre a primeira aula, uma das observações das alunas participantes do grupo focal ressaltou a importância de não oferecer respostas prontas e de dinamizar as estratégias para compreensão do vocabulário:

A4GF2: “Quando ela ia falar e a gente não sabia de uma palavra, ela falava bem devagarzinho, e ela tentava fazer a gente entender pelo contexto, ela arrumava outro contexto, mesmo em espanhol para a gente tentar entender o significado daquela palavra, ela simplesmente não diz o que é, ela te faz entender pelo contexto”.

A3GF2: aquela palavra ela pode ser difícil, então eles vão buscar outras palavras mais fáceis, dar sinônimos, colocar um exemplo, para a gente poder entender o que ele quer dizer, sem cortar, sem voltar para o teu idioma, e ela fez isso e eu achei muito, muito interessante, ajuda muito.

Na avaliação dos alunos sobre a atividade, perguntamos, inicialmente, se a possibilidade de inserção de fotos, vídeos, *gifs*, áudios, juntamente com o texto escrito, favoreceu a compreensão dos termos pesquisados. A maior parte dos alunos (17) positivou a experiência de integração enquanto facilitador da compreensão do vocabulário e um (1) aluno mostrou-se indiferente. Segundo Dionísio (2011, p.149, grifo da autora), há uma

convicção entre os docentes de que “[...] as imagens *ajudam* a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal”.

A constatação acima não atribui uma supremacia da imagem e da palavra no processamento textual, mas enfatiza a necessidade de se falar em letramentos, no plural, e compreender a multimodalidade enquanto traço inerente dos discursos orais e escritos, inclusive quando se trata de arranjos oriundos da contemporaneidade (DIONÍSIO, 2011).

Para Coscarelli e Araújo (2016b, p. 212), um elemento “[...] que pode colaborar no acesso aos textos digitais e, por conseguinte, ao conhecimento, é a compreensão de aspectos não verbais do texto e sua interação com os elementos verbais”. Em contrapartida, pesquisas como a de Baptista e Nunes (2016) trazem alguns indicativos importantes e chamam a atenção sobre quais têm sido algumas das orientações em torno das atividades de leitura que exploram as integrações entre imagem e texto nas aulas de espanhol, observando que o tratamento de textos híbridos pode ocorrer, em alguns casos, centrando-se apenas na fixação dos aspectos linguísticos e na decodificação.

Ademais, questionamos aos discentes se a possibilidade da construção do painel, em grupos, foi importante para a realização da atividade. Do total, dezesseis (16) alunos afirmaram que sim e dois (2) alunos sentiram-se indiferentes, o que revela a preponderância das percepções positivas em torno da partilha de ideias para a construção conjunta do vocabulário.

As justificativas em torno da relevância da tarefa em grupos no *Padlet* foram organizadas a partir de 5 (cinco) categorias, as quais emergiram das respostas discursivas do questionário, a saber: a) compreensão do vocabulário; b) motivação/interesse; c) interação; d) indiferença; e) diversão, conforme pode-se observar no Quadro 9, abaixo:

Quadro 9: Percepção dos alunos sobre a construção no *Padlet* em grupos

Categorias	Unidades de registro ilustrativas	Nº total de ocorrências
Compreensão do vocabulário	“Porque ajudou a estabelecer os significados” (A1). “Foi interessante para a compreensão do assunto” (A8). “Pesquisamos de forma dinâmica novas palavras, o que ajudou na compreensão” (A10).	5

Categorias	Unidades de registro ilustrativas	Nº total de ocorrências
Motivação/ Interesse	“Pois ficou mais interessante com as auterações (sic) das outras pessoas” (A3). “Tornou a aula atrativa (pela primeira vez pra mim que não simpatizava com a língua espanhola, mas nada pessoal)” (A11). “Foi importante ao entendimento e estímulo ao ensino do espanhol, com propostas bem interessantes” (A17).	5
Interação	“Facilita a interação e aprendizado” (A6). “Facilita a interação e melhora a qualidade da atividade” (A7). “Pois o construímos juntos e melhor aprendemos” (A18).	4
Indiferença	“Muitas pessoas colocavam coisas irrelevantes” (A5). “Separamos uma palavra para cada, então foi quase uma atividade individual” (A13).	2
Diversão	“Foi uma atividade divertida, que fez com que o aluno realmente busque entender o conteúdo” (A9). “Nunca foi tão legal montar um dicionário como hoje, foi bem divertido” (A16).	2

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em campo.

Um dos aspectos identificados nas respostas abertas acima diz respeito ao favorecimento para compreensão dos sentidos investigados, algo mais relacionado aos objetivos específicos da atividade, que corresponde à construção de um vocabulário multimídia. Entendemos que essa é apenas uma das possibilidades para dinamizar a consolidação ou ampliação do léxico, bem como para fazer uso do aplicativo *Padlet* em diferentes âmbitos do processo ensino-aprendizagem de outras línguas.

Pesquisas na área de línguas estrangeiras (COSTA, 2016; MOREIRA; KELECOM, 2017; COELHO, 2018; MATOS, 2017) nos apontam experiências com resultados positivos em torno de atividades e projetos desenvolvidos com a ferramenta *Padlet*.

Em Costa (2016), por exemplo, é possível observar a experiência em língua inglesa na construção de painéis, com estudantes do Instituto Federal do Piauí, quando os alunos trabalharam na produção de suas apresentações pessoais, enriquecidas pelos recursos multimídia que o aplicativo permite e pelas interações com os colegas. Já em Moreira e

Kelecom (2017), a produção do painel, nas aulas de inglês, espanhol e francês, no Ensino Médio do Colégio Pedro II, fez parte de um projeto que aliou a produção colaborativa à música e temas transversais.

Diversos caminhos podem ser pensados ao se levar em conta as necessidades da turma, as condições estruturais de cada escola e as adaptações que podem surgir a partir de trabalhos como os mencionados acima e/ou de criações próprias. Nesse caso, entram também em cena os elementos mencionados por Ribeiro (2018), que podem nos ajudar a pensar e a agir nas aulas com usos significativos das tecnologias digitais (vontade de aprender, usar, relacionar, experimentar, avaliar e administrar tempo), entre os quais destacamos a vontade de aprender enquanto movimento docente fundamental. Para a autora,

[...] o interesse e a curiosidade para saber mais, para saber sempre, saber como funciona, como se usa... podem levar ao interesse por saber como se emprega, como se adapta e como se melhora. E, para além disso, o movimento seguinte, que é o de autoria, o de criação, na adaptação de um uso para outro, de uma finalidade para outra. [...] Enfim, se nasce o interesse pelo objeto, pelo funcionamento, pela conversão ou, melhor, pela transgressão dos usos preestabelecidos, talvez nasçam aulas com TICs significativas, pertinentes e somativas (RIBEIRO, 2018, p.108).

Outra categoria identificada no Quadro 9 diz respeito à percepção de que o desenvolvimento do painel, em grupos, despertou o interesse e a motivação, o que converge com os resultados de Costa (2016), que aponta entre as potencialidades do uso da ferramenta a criação de uma atmosfera motivacional. Verificamos ainda que, em Coelho (2018), a partir das entrevistas realizadas em seu estudo com alunos de língua inglesa de uma escola de idiomas, o uso do *Padlet* potencializou a motivação e o envolvimento dos alunos ao longo do processo de produção dos textos propostos pela docente.

Para Leffa (2008, p. 33),

Manter a motivação durante e após a atividade de ensino tem sido uma das grandes metas da educação e é uma das preocupações básicas na produção de materiais. A atividade deve ser prazerosa para o aluno, despertar sua curiosidade e mantê-lo interessado no assunto, mesmo depois que tenha terminado.

A partir da observação das reações dos alunos em nossa pesquisa, acreditamos que essa tenha sido uma das primeiras experiências de produção coletiva em ambientes digitais, visto que alguns se manifestaram surpresos ao perceber que a sua definição escrita, por exemplo, estava sendo, naquele mesmo instante, complementada com uma imagem por

outro colega e que os colegas da equipe estavam atuando no mesmo espaço, simultaneamente.

Estivemos acompanhando o processo atentos às possíveis dificuldades encontradas e, também, orientando os alunos na identificação de correções que deveriam ser realizadas em torno de alguns elementos linguísticos.

Outra categoria em destaque nas justificativas dos alunos foi a associação do desenvolvimento do painel em grupos à característica de interação, o que também pode ser observado no cruzamento das respostas abertas com os relatos do grupo focal. A interação parece ainda atuar em torno do movimento de negociação entre os estudantes, além de ser observada nas mediações propiciadas pela ferramenta, como vemos nas falas destacadas abaixo:

A1GF1: Houve uma interação muito grande, tanto com o aplicativo, tanto quanto com as pessoas que estavam fazendo, editando o cenarizinho.

A2GF1: “A gente perguntava, “posso mudar? posso trocar? Essa imagem tá mais interessante. E aí a gente interagia entre a gente e mudava.

A2GF2: Então acho que essa interação que ela causa, não só da gente com o espanhol, mas da gente, entre nós, foi muito mais legal.

Conforme Primo e Recuero (2006), apenas a oferta de interfaces que propiciem a interação não é suficiente. É essencial a participação ativa dos facilitadores na mediação de um processo de construção coletiva, seja estimulando o engajamento dos participantes, seja atuando na resolução de conflitos.

É importante ressaltar que a ideia de colaboração implica também ações de negociação (BAPTISTA, 2014). Nesse sentido, Baptista (2014, p.43) considera que o processo de escrita colaborativa “[...] poderá ser uma estratégia relevante, sendo enriquecida pela interação entre os alunos e os seus saberes cognitivos, que, uma vez articulados e refletidos em conjunto, poderão, efetivamente, propiciar resultados mais positivos”.

Nos registros do grupo focal de nossa pesquisa, observamos a presença da ideia de colaboração enquanto elemento significativo para o desenvolvimento da atividade em um dos grupos da turma:

A3GF1: “[...] a gente entendeu que tava todo mundo junto pra fazer o trabalho em equipe, pra que ficasse bom. E aí tipo, você não pode fazer as coisas sozinho, pode melhorar”.

Por outro lado, a categoria que nos aponta os posicionamentos dos alunos que se mostraram indiferentes revela que apenas um dos grupos atuou colaborativamente, uma vez que a percepção de que a atividade estava sendo realizada individualmente, “separando uma palavra para cada”, determinou o modo de trabalho do outro grupo, aproximando-se mais de uma dinâmica de cooperação.

Bottentuit Junior (2010) explicita que, apesar das concepções de colaboração e cooperação se entrecruzarem, há algumas nuances de significado que distinguem uma situação de aprendizagem colaborativa de uma cooperativa. Segundo o autor, com a introdução das tecnologias da informação e comunicação surgiram diversas possibilidades para o desenvolvimento de atividades em que os estudantes poderiam atuar colaborativamente.

Entretanto, propiciar um espaço colaborativo não é uma tarefa fácil, uma vez que poderá resultar em uma “[...] situação de aprendizagem cooperativa (cada indivíduo realiza uma parte da tarefa de forma isolada) em vez de colaborativa (todos os alunos participam na construção das partes do trabalho) em que o todo é mais do que a soma das partes” (BOTTENTUIT JUNIOR, 2010, p.75).

Em congruência com o exposto acima, D’Andréa e Ribeiro (2012, p. 59) consideram que a colaboração se faz presente em uma criação coletiva, quando “[...] seu resultado é maior do que o que uma ou poucas pessoas isoladamente conseguiriam fazer”. Para os autores, as disputas em torno das negociações, que vão desde aspectos relativos ao teor do texto até sua formatação, por exemplo, podem também resultar em conflitos e desgastes no processo de produção, abrindo possibilidade para realização de um trabalho que, ao fim, será concretizado individualmente, no qual cada um faz o que lhe cabe.

Apesar de termos um roteiro de trabalho e dos objetivos da atividade terem sido explicitados aos alunos em nosso estudo (D’ANDRÉA; RIBEIRO, 2012), acreditamos que erramos ao não incentivar, previamente, entre os componentes dos grupos, o estabelecimento de regras de funcionamento para as situações de desgaste, como sugerem os autores.

Assim, identificamos, em nosso caso, a ocorrência de conflito acerca de supressões ou alterações feitas pelos colegas e que não agradaram aos que estavam trabalhando na mesma publicação. Nas situações que observamos, intervimos incentivando a possibilidade de edição, no lugar de deletar todo o trabalho do colega. Vejamos dois registros do grupo focal acerca desse tema:

A6GF2: “Toda hora **alguém vinha e apagava o que a gente estava fazendo**, ainda mais outra turma [...]”.

A7GF2: “Eu coloquei lá primeiro o que significava a palavra, os sinônimos e a foto, e **apagaram** porque começaram a fazer a mesma palavra, **sim, gente, foi um texto que eu me dediquei bastante para fazer**”.

Sobre as interferências, Primo e Recuero (2006, p. 90-91) consideram que “[...] a compreensão de que ninguém possui o texto (apenas o grupo) não é uma tarefa fácil”. Para eles, entender as interferências no trabalho do outro enquanto invasivo corresponde a uma concepção mais tradicional em torno do que seria o autor na perspectiva de alguns participantes. Na pesquisa desses autores, alguns alunos manifestaram que, assim como o texto, o erro ou sucesso decorrente das produções pertence a todos, associando essa percepção à ideia de responsabilidade.

Observamos nas ocorrências do grupo focal que, alguns alunos, ainda que a turma fosse a de Espanhol III, pareciam não se sentir como parte de uma coletividade, mas como pertencentes aos subgrupos determinados pelos cursos aos quais estavam atrelados e com os quais tinham maior familiaridade, como vemos abaixo:

A4GF2: “Eu acho que outra questão, é como eu falei, de ser duas turmas junto, porque **se fosse só a nossa a gente metia a mão, olha, para de apagar as minhas coisas aqui**, amiga, mas **como eram outras pessoas, aí tem que ser mais civilizado**, é muito complicado”.

A7GF2: “Eu acho que **o problema maior foi por não estar só a nossa sala**, porque como estavam pessoas de outras turmas, a gente não tinha intimidade com quem estava lá”.

Apesar do conflito de supressões e intervenções no painel, ou talvez com eles, os grupos conseguiram chegar à produção final (os painéis do vocabulário produzidos pelos dois grupos podem ser acessados a partir dos seguintes links: <https://padlet.com/elizcorreass/3izlh5opjp9l>, Grupo A; <https://padlet.com/elizcorreass/nnvejrchzzy7> - Grupo B).

A última categoria que identificamos, a partir das respostas abertas, associa a atividade desenvolvida à ideia de diversão, o que observamos quando cruzamos com os seguintes excertos do grupo focal:

A2GF2: “Eu acho que a principal vantagem é porque **a aula ficou uma coisa divertida**, conseguiu ter vontade de aprender aquele assunto não por obrigação, mas porque tu realmente estava com uma vontade de aprender, porque é divertido, é legal”.

A7GF2: “[...] Mas a gente nunca tinha, de fato, utilizado um aplicativo, ou algo do tipo, e **a gente gostou muito da experiência porque a gente se divertiu**, não foi algo meio que “ah vou ficar nesse livro, eu vou focar nele”, não foi cansativo, a gente fez dupla, a gente sorriu. Foi algo meio que muito divertido”.

Para Fardo (2013), nas séries iniciais há a concepção de que aprender pode ser divertido e, após essa etapa, a seriedade costuma prevalecer. Porém, para o autor, aprender não só pode, mas deve ser divertido. Não conjecturamos que essa pudesse ser uma categoria que faria parte das experiências dos alunos em torno da atividade com o *Padlet*, mas acreditamos que, mesmo que a atividade não tivesse como objetivo despertar essa sensação/percepção, de algum modo, ela possibilitou o contato com a língua espanhola e com a produção do painel multimídia de forma prazerosa.

Além disso, o trabalho com o *Padlet* objetivou explorar não somente o que o aplicativo poderia potencializar na consolidação dos sentidos descobertos e nos diálogos permitidos entre os diferentes formatos multimídia, mas também nas possibilidades permitidas pelo ambiente *online* (AZARI; CUSTÓDIO, 2013) para seleção e busca das definições, bem como de outros recursos que auxiliassem na construção do painel. Assim, a partir dos relatos do grupo focal, a tarefa de busca foi concebida por alguns alunos como forma de ampliar o acesso aos textos/imagens, para além das fontes e materiais que eles já dispunham, não se limitando a elas:

A1GF1: “[...] a gente tá com a internet. Então a gente conseguia pesquisar imagem, conseguia pesquisar livros que no papel a gente não consegue, a gente só vê o que tem lá e responde o que tem lá”.

Alguns alunos acreditam que o acesso ao ambiente *online* poderá desencadear a dispersão para outros *links* e páginas que não tenham uma relação direta com as atividades propostas, conforme vemos no fragmento abaixo:

A2GF2: “[...] é muito fácil da gente dispersar, a gente está pesquisando o significado de uma palavra, quando a gente entrou nesse cenário, estava pesquisando o significado de palavras que não tinham nada a ver com o assunto, eu me distrai com muita facilidade”.

O exposto acima nos aproxima da necessidade do conceito de curadoria apontado por Rojo e Barbosa (2015), que se refere aos processos inerentes ao cenário digital de seleção, organização e apresentação de conteúdos frente à diversidade de informações disseminadas nas redes. Coscarelli e Araújo (2016b) entendem como desafio ao docente a

necessidade de pensar práticas pedagógicas que ajudem os alunos no processo de navegar e de avaliar, criteriosamente, os textos aos quais eles têm acesso em ambiente *online*.

Consideramos que os resultados com o desenvolvimento da atividade mediada pelo *Padlet* tenha envolvido alguns dos sentidos atribuídos à palavra multiletramentos na perspectiva de Rojo (2012, p.23): “[...] eles são interativos; mais que isso, colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]”.

Por fim, Costa (2016) afirma que, embora a ferramenta tenha sido utilizada em suas experiências no ensino presencial, o *Padlet* também pode ser um importante recurso para favorecer a construção do conhecimento de modo motivacional e colaborativo no ensino *online*.

Em complemento, destacamos aqui a investigação de Matos (2017) no ensino *online*. Trata-se de uma pesquisa no ensino de português como língua estrangeira, na graduação e pós-graduação, a partir de experiências de contato entre alunos brasileiros e italianos no projeto Teletandem²¹ Brasil/Itália. Nesse projeto, a adequação aos contextos formais e informais, o uso de recursos em tempo real, a autonomia, a motivação e a interação colaborativa foram algumas das potencialidades observadas pela pesquisadora com o uso do *Padlet*.

Na subseção seguinte veremos os resultados da atividade avaliativa que correlacionou a leitura e as discussões sobre o gênero editorial à atividade gamificada a partir do *Quizizz*.

6.3.3 Explorando o texto em atividades gamificadas

A última tarefa em foco neste estudo apresenta uma atividade realizada por meio do aplicativo *Quizizz*. A tarefa objetivou avaliar o conhecimento dos alunos acerca da leitura e do gênero discursivo trabalhados em sala de aula. Assim, a proposta aqui descrita partiu da necessidade de realizar uma avaliação contextualizada, orientada a melhorar as aprendizagens e a regular o processo vivenciado junto aos alunos (FERNANDES, 2006).

²¹O projeto “*Teletandem: línguas estrangeiras para todos*” tem apoio da FAPESP e atua com alunos da Universidade Estadual Paulista, dos campi de Assis e de São José do Rio Preto, em parcerias com instituições de diferentes países interessadas na aprendizagem de língua portuguesa e, ao mesmo tempo, promove o contato dos alunos brasileiros com as línguas dos estudantes de outras nacionalidades. Para mais informações consultar: <http://www.teletandembrasil.org/>.

Buscou ainda identificar se houve, ou não, possíveis potencialidades que favorecessem avaliações formativas mediadas por essa ferramenta.

No Quadro 10 apresentamos o desenho elaborado para o planejamento e posterior concretização da tarefa. Em seguida, ressaltamos, nesta seção, como os alunos avaliaram a experiência que correlacionou a atividade de compreensão leitora aos elementos de gamificação do aplicativo *Quizizz*:

Quadro 10: Roteiro do desenho de atividade avaliativa por meio do *Quizizz*

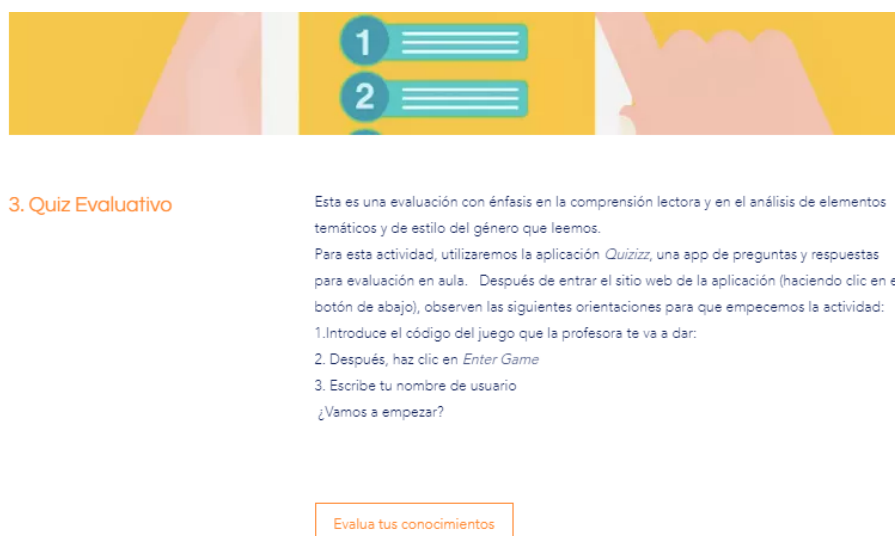
Núcleo da atividade	
Título:	Leitura e atividades gamificadas.
Breve descrição:	Atividade de avaliação, em torno da compreensão leitora e retomada de tema trabalhado em sala de aula, realizada por meio da produção de um <i>quiz</i> com elementos de gamificação para a consolidação da tarefa.
Justificativa:	Diante das pesquisas abordadas nesta seção, que focalizam a gamificação na educação e, em especial, no ensino de línguas estrangeiras, buscamos investigar as possíveis potencialidades dos elementos de jogos na condução de uma atividade avaliativa da disciplina de língua espanhola, a fim de observar se os alunos identificariam ganhos para suas aprendizagens em atividades com o viés aqui proposto.
Aprender o quê?	Reforçar o trabalho com o gênero discursivo editorial.
Sequenciação:	- Orientações para a atividade; - Teste com perguntas simples para primeiro contato com o aplicativo; - Divulgação do código de acesso e realização da atividade oficial.
Sugestões e dicas:	-Antes de dar início à cada atividade é importante ajustar as configurações do aplicativo que irão definir a exibição de <i>feedback</i>; acionar, ou não, o temporizador; permitir que as perguntas e/ou respostas possam ser “embaralhadas”; acionar, ou não, a música de fundo; exibir memes sobre erros e acertos; -Caso o professor opte pela exibição de memes, ao fim das perguntas é possível fazer uso apenas daqueles de sua autoria, o que é interessante se considerarmos que os oferecidos pelo próprio aplicativo estão, em geral, em língua inglesa.
Segurança e identidade digital:	O aluno poderá realizar a atividade sem se conectar a uma conta previamente. Para tanto, deverá ter acesso ao código de jogo e inserir seu nome ou apelido.
Nível de dificuldade:	Acessível

Núcleo da atividade	
Domínio	Dimensão lúdica dos usos da tecnologia
Metainformação	
Aplicativo:	Quizizz.
Notas e links para o aplicativo:	https://quizizz.com/
Equipamentos:	Computador (ou <i>tablet</i> , <i>smartphone</i>).
Público-alvo:	Jovens de 15 a 18 anos.
Área curricular:	Língua Espanhola/ELE.
Nível de ensino:	Ensino Médio integrado.

Fonte: adaptado de Costa et al. (2017).

Para a realização dessa tarefa, os alunos necessitaram novamente de acessar o *site* da experiência, no qual constavam breves orientações e o acesso para a atividade avaliativa, conforme mostra a Figura 21. Não observamos dificuldades ao longo da utilização do aplicativo. Os alunos realizaram o acesso sem, necessariamente, estarem logados na conta do *Google*. Para o docente, o nome registrado pelo aluno, ao iniciar a partida, permanece salvo na planilha *Excel*, gerada ao final. Entretanto, para que o aluno guarde seu histórico de avaliação, é necessário proceder com o acesso à conta cadastrada.

Figura 21: Seção de acesso à atividade avaliativa



Fonte: <https://elizcorreas.wixsite.com/espanhol>

A partir da aplicação do questionário III, buscamos inicialmente identificar qual a percepção dos alunos sobre a avaliação acerca da temática e do gênero discursivo trabalhados. Identificamos nos resultados que os 18 (dezoito) participantes positivaram a experiência, afirmando que a atividade por meio do *Quizizz* contribuiu para avaliar seus conhecimentos sobre os aspectos mencionados acima.

Ao cruzarmos com as falas do grupo focal é possível observar a referência das alunas à característica do aplicativo de possibilitar a percepção e consciência do erro, permitir o aprimoramento das aprendizagens com vistas à superação e melhoria de seus desempenhos:

A1GF1: “Por mais que seja só um passatempo, assim simples, mas você já estimula a pessoa a saber que ela pode melhorar em alguns pontos”.

A5GF2: “E nessa questão, como as respostas já saem na hora é muito mais fácil; Imagina uma prova nesse contexto?”.

A7GF2: “Isso é bom porque, ah, eu errei nisso aqui, posso aprimorar, e eu achei uma parte bacana, como eu errei nisso, eu vou estudar mais isso aqui, então achei muito produtivo e legal”.

Esse resultado espelha as observações relatadas na pesquisa de formação docente no ensino profissional, de Moreno e Moreira (2018), em práticas de avaliação formativa realizada com os alunos participantes. Segundo as autoras, a experiência por meio do *Quizizz*,

[...] permitiu que os alunos pudessem fazer a sua avaliação formativa através de um questionário interativo, que respeita o ritmo de aprendizagem dos alunos e que dá o feedback imediato, permitindo aos alunos saber, in loco, o seu posicionamento face aos conteúdos apreendidos. [...] Esta partilha de boas práticas pedagógicas permitiu a reflexão e a discussão sobre novos cenários e novas abordagens em ambientes de aprendizagem.

Ao refletirmos sobre as percepções dos alunos do Ensino Médio em torno de avaliações propostas na escola, a pesquisa-ação desenvolvida por Canan e Paiva (2016) nos chama atenção diante dos resultados de prevalência de representações negativas acerca desse processo. Durante a identificação das avaliações utilizadas na escola investigada pelas autoras foi possível observar que os instrumentos avaliativos adotados, naquele contexto de pesquisa, remetem aos alunos mais percepções negativas que positivas. Além disso, o estado de aprendizagem costuma estar atrelado a uma nota final; em geral, estão presentes as concepções em torno do *status* de exigência do professor, associado à

produção de provas “difíceis”; percebe-se ainda a indução às respostas que não estimulam o raciocínio (CANAN; PAIVA, 2016).

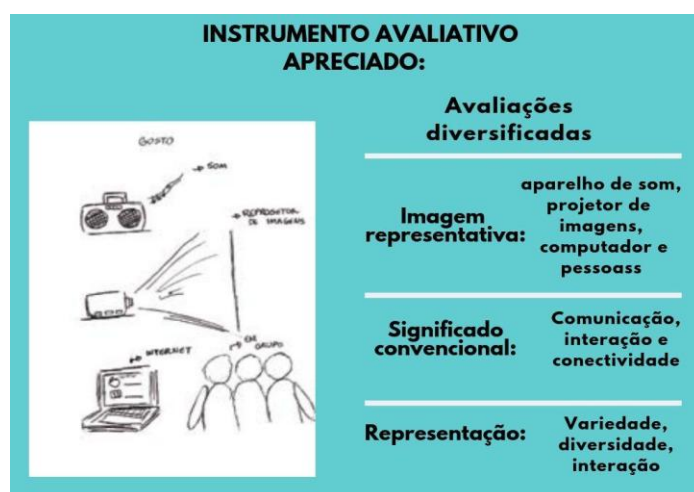
Assim como na pesquisa das autoras mencionadas acima, em uma das ocorrências do grupo focal, em nosso estudo, foi possível observar a consciência reflexiva de uma das participantes em torno da concepção de avaliação enquanto parte do processo de ensino-aprendizagem:

AGF2: “Quando a gente vai aprender um idioma novo, tanto para espanhol, quanto para inglês eu acho que não é só na aula, não é só fazer uma prova, tem que estar no seu cotidiano, tem que estar revisando, então tu só vai aprender isso com costume, [...] não é só lá na hora”.

Outro aspecto que nos chamou atenção no estudo de Canan e Paiva (2016) faz referência à identificação dos instrumentos avaliativos de língua inglesa apreciados pelos alunos e as sugestões para modificações das avaliações escolares propostas por eles, levadas à cabo posteriormente pelas pesquisadoras, a partir da implementação de mudanças na atividade experiencial. Dentre os instrumentos apreciados, foram mencionados o uso de avaliações mais dinâmicas; o envolvimento de diversas habilidades de uso da língua; a diversidade de instrumentos avaliativos; e a ênfase na realização de trabalhos em grupo.

Na pesquisa de Canan e Paiva (2016), a ocorrência de um número significativo de experiências negativas em práticas avaliativas nas aulas de inglês, explicitadas pelos alunos de forma detalhada, em comparação às positivas, cujas percepções indicadas foram mais gerais e inespecíficas, nos fazem refletir sobre a avaliação de aprendizagens no ensino de línguas estrangeiras. Por outro lado, faz-nos pensar, mais especificamente, na integração de recursos digitais a esse processo, como apontado na Figura 22 por um dos alunos do estudo que ora trazemos à baila. A ilustração, ao nos remeter à nossa área de pesquisa e de atuação docente (ensino-aprendizagem de língua estrangeira), bem como à nossa linha de estudo (tecnologias digitais na educação), convoca-nos à reflexão e discussão:

Figura 22: Avaliações diversificadas no estudo de Canan e Paiva (2016)



Fonte: adaptado de Canan e Paiva (2016).

Nesse viés, a utilização de aplicativos de sondagens, com contornos baseados em princípios e características de gamificação para a avaliação de aprendizagens no contexto educacional, de modo mais amplo, tem sido objeto de pesquisas que ressaltam suas vantagens e potencialidades, como em Guimarães (2015), Bottentuit Junior (2017), Cruz (2016), ou ainda em pesquisas aplicadas que focalizam experiências realizadas com discentes e o uso de aplicativos com propósito avaliativo. Essas experiências igualmente demonstram resultados satisfatórios a partir da avaliação dos alunos, como observamos nas pesquisas de Berwanger (2019), Melo e Oliveira (2018), Silva et al. (2018).

Se tratarmos especialmente de práticas de avaliação no ensino de língua estrangeira e segunda língua é possível observar em Costa e Oliveira (2015), Canal (2017), e Moura (2018), por exemplo, que o uso de ferramentas avaliativas com elementos de gamificação, similares às utilizadas neste estudo, apontam resultados significativos na identificação de necessidades de aprendizagem e de possíveis dificuldades observadas ao longo do processo; na consolidação dos temas estudados; e na possibilidade de *feedback* imediato ao alunos.

De acordo com Moura (2018), ferramentas digitais sucessores dos *clickers* (sistemas de resposta instantânea), como *Kahoot*, *Socrative*, *Quizlet*, *Quizizz*, *GoSoapBox*, podem aliar-se também às potencialidades de *tablets* e *smartphones*, em ambiente *online*, apresentando resultados relevantes para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Os recursos mencionados acima podem, segundo a autora, ser utilizados para rever e reforçar conteúdos, consolidar o conhecimento lexical, gramatical, ou, ainda, contemplar a leitura de textos literários, o que poderá ser explorado no tempo livre dos alunos ou em sala de aula.

Nesse sentido, consideramos, a partir das pesquisas que destacamos anteriormente, que avaliações baseadas em jogos, *quiz* ou aplicativos com elementos de gamificação podem apresentar-se como mais uma possibilidade de realização de avaliações diversificadas.

Em adição, perguntamos no questionário que aplicamos como os alunos conceberam a atividade realizada por meio da ferramenta, sobretudo no que concerne ao aprendizado e motivação. Aqui buscamos identificar se a experiência proporcionou, de fato, aprendizagem; se se limitou apenas a tornar a avaliação “mais atraente”, “divertida”, “conectada” e “*high tech*”, como nos acenam a reflexão de Gomes Junior e Silva (2016, p. 147); ou se não trouxe ganhos significativos para a aprendizagem.

Nessa pergunta, obtivemos 17 (dezesete) respostas, dentre as quais a maioria dos alunos (dezesesseis) indicou que a tarefa favoreceu a motivação e a aprendizagem. Um aluno respondeu que a atividade favoreceu apenas a aprendizagem. Nenhum dos alunos indicou que os aspectos em foco não foram favoráveis.

As respostas fechadas do questionário a essa pergunta se complementam com as evidências identificadas no grupo focal, no qual as alunas correlacionaram a experiência à compreensão, interpretação de modo mais dinâmico e prático; forma de reforço, incentivo ao uso de estratégias inferenciais; contextualização do tema e revisão de conteúdos, como podemos verificar abaixo:

A1GF1: “A gente não vai deixar de tá aprendendo porque já tá lá no caso prontinha, a gente vai ter que ler, vai ter que entender, vai ter que interpretar. Só que é de outra forma, no digital é mais dinâmico, é mais prático e aí às vezes é melhor, mais interessante do que de uma forma tradicional”.

A1GF2: “Eu aprendi muito mais com o quiz, quando eu acabava ouvindo as perguntas, associando ao contexto tentando lembrar o que eu já tinha estudado (comparando com a atividade com o *Padlet*)”.

A3GF2: “E a gente pode até ver ele como uma forma de revisar o que a gente deu, uma forma de provas, uma forma divertida de fazer uma prova e contextualizar tudo que a gente deu em sala”.

A4GF2: “Acho que reforçou a leitura porque é como eu falei, a gente tinha um tempo para ler e aí o raciocínio foi trabalhado junto com essa questão da leitura, porque tem palavras que tu não sabe o que é, mas aí no contexto inteiro eu entendi, então foi muito bom para a gente treinar isso porque só no papel, se tu não entendeu a palavra tu vai pulando ela, só que como tinha um pequeno trecho tu tinha que entender ele de qualquer forma”.

Ao cruzarmos os resultados obtidos a partir do questionário com os relatos do grupo focal, alguns recortes ilustrativos reforçam a avaliação positiva da experiência em torno do

fator motivacional e de como ele pode ser um elemento importante para impulsionar os alunos a se engajarem na atividade proposta e estarem implicados em suas aprendizagens. Vejamos:

A3GF1: “No computador a gente tinha que responder pra poder passar pra outra pergunta. Então, a gente se sentia com mais vontade de responder pra poder ir continuando o jogo”.

A2GF2: “Para mim foi os dois: motivante e reforçou um assunto que a gente aprendeu na aula [...] tem toda aquela questão de tempinho e tal, então foi motivador porque a gente tinha aquela vontade de acertar as coisas e responder rápido, mas não só responder rápido, mas responder certo e rápido, então isso foi muito mais motivador do que só responder as questões”.

A4GF2: “É como se fosse atividade, só que aí no caso da gente ao invés de fazer no papel, a gente está fazendo de uma maneira mil anos divertido”.

Uma das ideias associadas à busca de uma definição para a palavra “*gamification*” consiste exatamente na produção de estados agradáveis atrelados às experiências com videogames, as quais possibilitam o envolvimento do usuário de maneira intensa e por longo período de tempo, considerando as características de design de jogos, projetados especialmente para fins de entretenimento (DETERDING et al., 2011).

Assim, esse tipo de design e os contornos motivacionais e de engajamento que a experiência de jogo oferece podem ser parte de uma abordagem adotada para produtos, serviços ou aplicativos, o que inclui, entre outros âmbitos, a utilização educacional (DETERDING et al., 2011).

Desse modo, uma vez que nossa pergunta se ateve a aliar motivação e aprendizagem, trazemos à tona o que postula Kapp (2012). Para o autor, uma abordagem na Educação baseada em elementos de gamificação parte da mecânica, estética e pensamento inerentes aos jogos. É essa dinâmica que auxilia na motivação e no envolvimento do aluno para aprender, seja praticando habilidades ou resolvendo problemas. Conforme Mukherjee e Zacchilli (2017), a dinâmica de jogo mencionada acima também auxilia no aumento da retenção do conhecimento e no estímulo da participação do aluno ao longo do processo de aprendizagem.

Para além de dizer que os jogos são motivadores, Gee (2004) reflete sobre quais as razões de o serem e enuncia alguns princípios, correlacionando-os à aprendizagem e aos jogos, a saber:

- “*co-design*” - por meio de suas ações e decisões, os alunos atuam como cocriadores das experiências de aprendizagens vivenciadas;

- “*customize*” - possibilidade de adaptação aos estilos de aprendizagem;
- “*identity*” - assumir um novo papel ou identidade no jogo e investir esforços em seu crescimento;
- “*manipulation*” - manipular com eficácia as ferramentas que irão favorecer a concretização dos objetivos;
- “*well-order problems*” - incentivo à criação de hipóteses criativas para resolução de problemas;
- “*pleasantly frustrating*” - presença de desafios e *feedback* para evidências de que estão progredindo;
- “*cycles of expertise*” - ciclos que permitem a prática de habilidades de forma mais prolongada, a partir de novos desafios;
- “*information on demand and just in time*” - uso de informações verbais dentro de um contexto e aplicadas às necessidades de usos reais;
- “*fish tanks*” - metáfora para referir-se ao contato inicial com sistemas simplificados que permitirão avanços progressivos a sistemas complexos;
- “*sandboxes*” - metáfora para situações semelhantes às reais, mas com riscos atenuados;
- “*skills as strategies*” - prática de um conjunto de habilidades enquanto estratégia para realização de metas;
- “*system thinking*” - percepção de que as estratégias e habilidades a serem aprendidas estão inseridas em um contexto mais amplo de significados; e
- “*meaning as action image*” - palavras e conceitos tornam-se mais claros quando associados às nossas experiências de vida e ações no mundo.

O autor questiona como os princípios descritos acima estão mais presentes nos jogos considerados não educativos do que nos chamados jogos educativos. Segundo Gee (2004), o que impede que os jogos ganhem contornos educacionais não é, necessariamente, o custo financeiro, como costuma-se atribuir, mas o custo de implementar os princípios acima citados. Isso resulta em mudanças nas concepções em torno de videogames e computadores e na forma de pensar a aprendizagem.

Nesse sentido, Gomes e Reis (2017) ressaltam em sua pesquisa, com alunos do curso de Letras/Inglês da UFSM, a necessidade de formação para a prática de multi e novos letramentos no que concerne aos conhecimentos teóricos e práticos sobre jogos e “*gamification*”, bem como para o trabalho com as diferentes modalidades e semioses no ensino de línguas no contexto escolar.

Na perspectiva de Kapp (2012), a gamificação permite incorporar elementos dos jogos que promovem o engajamento e motivação em experiências de aprendizagem, sem, necessariamente, desenvolver um jogo educacional completo. Assim, para o autor, alguns desses elementos consistem na liberdade de falhar, nos *loops* de engajamento, na presença de narrativa/contexto (*storytelling*) e *feedback*. Segundo Gomes (2017), não há um consenso entre os estudiosos da área sobre quais seriam os aspectos fundamentais de design de jogos digitais quando aplicados à “*gamification*”.

Dessa forma, adotamos a abordagem de Kapp (2012) e nos inspiramos ainda em Crespo (2019), a fim de obtermos um parâmetro em torno das características de gamificação mencionadas pelos autores e observadas, ou não, no aplicativo *Quizizz*. Para Kapp (2012), a abertura para as **interações** estabelecidas entre os jogadores e para a interatividade entre jogadores e conteúdos é um elemento importante na eficácia de um jogo.

Na pesquisa de Crespo (2019), acerca dos elementos de estado de fluxo em atividades com *Kahoot!* em aulas de alemão como língua estrangeira, alguns alunos participantes apontaram a interação como principal fator para a sensação de prazer e satisfação despertada nas atividades com o aplicativo mencionado.

Em um dos recortes do grupo focal de nosso estudo, é possível perceber, de forma ampla e interligada, a concepção de interação para a aluna enquanto elemento fundamental entre os atores e elementos envolvidos para que o processo de aprendizagem seja, de fato, significativo:

A2GF1: “Também não adianta só colocar o aplicativo lá para o aluno mexer e o professor ficar sentado fazendo outras coisas. Tem que ter essa interação do professor com o aluno, o aluno com o professor e com o digital. Então, eu acho que, basicamente, a questão é o equilíbrio, tem que realmente equilibrar. A gente só teve uma aula digital, foi em laboratório, então as outras aulas vão ser tradicionais”.

Cabe destacar que, conforme Kapp (2012), o nível de atividade no qual os alunos estão engajados é um fator fundamental para a retenção do conhecimento e melhoria da aprendizagem. Logo, é interessante que o jogo tenha mais elementos ativos do que passivos, impulsionando mais a ação do que a observação. Contudo, não é fácil alcançar o equilíbrio entre aprendizagem e elementos de jogabilidade, visto que a produção de jogos digitais nesse viés perpassa por um processo caro, demorado e complexo.

Ressaltamos que, nesse aspecto, o aplicativo *Quizizz* demandou uma participação menos ativa, já que os alunos leram as questões propostas e dentro do tempo que estabelecemos para cada questão identificaram as respostas corretas, a partir das alternativas existentes.

Um ponto que destacamos em torno da percepção de diferenças entre o *Quizizz* e o *Kahoot!* diz respeito à possibilidade de que, nessa última ferramenta citada, o aluno acompanhe a exibição das perguntas em uma projeção na tela. Para Bottentuit Junior (2017, p.127) “[...] essa estratégia é intencional para que os alunos possam prestar atenção no que se passa durante as perguntas e utilizem seus dispositivos apenas para dar a resposta escolhida”.

No *Quizizz*, o estudante visualiza as perguntas e também as alternativas em seu próprio computador, *tablet* ou *smartphone*. Porém, sentimos falta na experiência realizada de um espaço entre uma pergunta e outra para realizar comentários e ouvir os alunos sobre os erros e acertos de cada questão.

Acreditamos que como não há a necessidade de que todos os alunos estejam visualizando a projeção em sala de aula, o *Quizizz* poderá ser um recurso utilizado também no ensino *online*: por meio da modalidade “ao vivo”, realizada de forma síncrona, a partir do código de acesso entregue aos participantes, ou da modalidade “dever de casa”, em que os estudantes podem acessar de qualquer lugar e a qualquer hora, tendo em vista a data limite planejada pelo professor.

Outro aspecto destacado por Kapp (2012) diz respeito à **liberdade para falhar**, relacionada à possibilidade de exploração de um ambiente e necessidade de que a percepção do erro esteja presente no processo de aprendizagem. Para Busarello (2016, p.88), “[...] essa liberdade em fracassar nas atividades permite aos alunos aumentar seu envolvimento através de experimentações sem medo”.

Observamos que plataformas como a do *Quizizz* exibem uma dinâmica mais voltada à exploração de perguntas e identificação das respostas corretas e incorretas. Contudo, há uma opção para que, ao final do jogo, os alunos revisem suas respostas e outra que permite que o professor indique a quantidade de vezes que o teste poderá ser realizado pelo aluno.

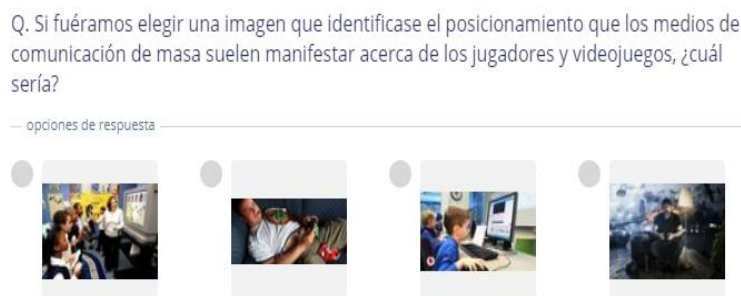
Kapp (2012) também chama a atenção para a existência de **loops de engajamento**, que correspondem à sequenciação de eventos criados a fim de prender e manter a atenção do início ao fim da atividade. Nesse aspecto, concordamos com Crespo (2019) quando entende que o professor/propositor poderá elaborar perguntas que não somente atendam às demandas e necessidades observadas, mas que considerem que o desafio proposto ao

público-alvo deverá incitar o envolvimento do aluno, a motivação intrínseca e a concentração em torno do desenvolvimento da atividade.

Outro elemento abordado por Kapp (2102) consiste na presença de uma narrativa, história - *storytelling*, como forma de contextualizar e dar sentido às tarefas propostas. Entretanto, o Quizizz não é uma atividade gamificada alicerçada em uma narrativa ou do tipo que tem sua mecânica de funcionamento atrelada ao desenrolar de uma história, o que não impede que o trabalho com narrativas desse tipo não possa ser aliado ao *quiz*.

Comparativamente, vemos uma limitação do aplicativo Quizizz em relação ao Kahoot!: a não possibilidade de adição de vídeos. Para a proposição das perguntas, o professor poderá fazer uso apenas de textos verbais ou imagens, bem como para as respostas, conforme vemos em uma das questões propostas na atividade de pesquisa realizada na Figura 23. Consideramos que a possibilidade de inserção de vídeos poderá permitir a realização de um trabalho em torno de modalidades da linguagem não suportadas pelo papel, sendo este mais um diferencial, além dos elementos de gamificação, quando pensamos na proposição de perguntas por meio do impresso.

Figura 23: Opções de respostas do Quizizz a partir de imagens



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do Quizizz.

Além disso, o autor identifica o *feedback*, frequente, específico e em tempo real, como um recurso fundamental dos videogames e que também se configura como importante elemento para a aprendizagem. Esse aspecto pode ser observado no aplicativo que utilizamos como opções definidas pelo professor, que poderá escolher se as respostas serão apontadas ao longo do jogo ou se haverá apenas a indicação de que a resposta do aluno foi correta ou não.

A partir das considerações de Busarello (2016), identificamos dois elementos no Quizizz que também são observados nos jogos. Segundo o autor, esses elementos poderão favorecer a motivação, como tempo/pressão e recompensa (atribuição de pontos). Contudo,

características de mecânica de jogos relativas à recompensa e pontuação são, em geral, associadas à motivação externa e nem sempre recomendadas em gamificação.

Para Crespo (2019), dependendo da habilidade do aprendiz, o tempo pode ser percebido de forma negativa ou positiva. Em nosso caso, apesar de alguns participantes terem percebido a contagem do tempo como elemento motivacional, observamos que, para outros, ele não foi um elemento bem avaliado, conforme reforçam os excertos do grupo focal abaixo.

A1GF1: “Somente a questão do tempo que poderia ser maior”.

A2GF2: “Foi bastante desafiador justamente por esse ponto, porque a gente não podia perder tempo nenhum”.

A6GF2: “Eu achei isso ali muito chato (temporizador) porque às vezes a gente lia lá, tem que traduzir também e ia ler as alternativas e o tempo estava lá no finalzinho”.

Considerando que os enunciados estavam em língua espanhola, o que demandou uma compreensão a partir desse ponto da atividade, seria relevante pensar a ampliação de tempo para que os alunos pudessem refletir mais detidamente em torno das questões propostas. Cabe ressaltar ainda que o cronômetro pode ser previamente ajustado pelo professor e cada aluno poderá responder às questões dentro desse intervalo, não sendo necessário que eles esperem os colegas para que todos possam partir para uma nova pergunta, como no caso do *Kahoot!*

Por fim, de modo semelhante aos casos envolvidos na investigação de Crespo (2019, p. 150), a atividade proposta com o *Quizizz* em nossa pesquisa “[...] envolveu **pessoas reais** (alunos), os quais foram encarregados de **solucionar um problema**, ao ter de encontrar a alternativa correta para as perguntas lançadas”. Entretanto, diante das potencialidades observadas nas sistemáticas presentes nos jogos que podem ser também aplicadas à Educação, acreditamos ser necessário explorar outras possibilidades que não se limitem à identificação de alternativas e que promovam o contato com atividades gamificadas mais desafiadoras, estimulando o aluno a uma postura mais ativa e criadora.

Assim, entendemos que a motivação, recorrentemente descrita nas pesquisas aqui indicadas que tratam dos jogos digitais e da gamificação, consiste em um importante elemento para engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A motivação poderá trazer ganhos para a aprendizagem de língua espanhola, tendo em conta os objetivos que o professor pretende alcançar com o desenvolvimento da

atividade, e por possibilitar a diversificação de instrumentos e práticas de avaliação formativa.

Na última seção deste capítulo, procedemos à avaliação geral dos alunos acerca da experiência.

6.3.4 Avaliação geral da experiência

No último questionário aplicado (questionário III), perguntamos inicialmente se os alunos haviam constatado algum problema ao longo da experiência, como conexão lenta; queda da conexão; tempo insuficiente para realização das tarefas; problemas de escuta da tarefa com áudio; problema com os comandos das tarefas de clicar ou arrastar; dificuldades para inserir textos, imagens na atividade de produção escrita; *links* que não abriam; botões que não davam acesso às páginas previstas.

Entre os 18 alunos respondentes, 15 (quinze) não constataram problemas durante a execução da atividade. Três alunos indicaram que tiveram problemas com a queda da conexão. Conforme descrevemos na seção 6.3., esse foi um dos problemas observados quando preparávamos o laboratório e quando iniciamos as atividades, mas que, posteriormente, foi contornado com a ajuda dos técnicos de informática e o restabelecimento da conexão.

Em pesquisa desenvolvida por Pereira e Sabota (2016) em 23 (vinte e três) escolas públicas estaduais da cidade de Anápolis - Goiás, os autores enfocaram as condições dos espaços escolares quanto à infraestrutura, equipamentos disponíveis e formação de professores, tendo em conta a perspectiva de alunos e professores de língua inglesa.

No estudo acima, todas as escolas investigadas possuem laboratórios de informática, mas o número de computadores disponíveis não é suficiente para atividades individuais, em especial ao considerar o número médio de alunos por sala; na maior parte das escolas, os alunos não têm acesso ao laboratório para realizar pesquisas em outros horários que não sejam os de aula; e, na maioria delas, não há um serviço satisfatório de manutenção de computadores (PEREIRA; SABOTA, 2016).

É importante ressaltar que, para além da presença física dos equipamentos e da existência desses recursos na escola, é necessário pensar o acesso a eles e as ressignificações que serão dadas pelo professor na condução das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas. Sobre as questões estruturais, Kleiman (2014, p.76) afirma que:

[...] o processo de apropriação de uma tecnologia ou de algum outro recurso midiático - o acesso - depende das estratégias forjadas pelos próprios sujeitos para fazer uso do material. A disponibilidade diz respeito apenas às condições materiais existentes; sem uma construção individual, o recurso disponível é inutilizável.

Na análise de Bizeli e Sebastián-Heredero (2016) sobre o panorama das escolas brasileiras frente às possibilidades e aos desafios na incorporação das tecnologias de informação e comunicação, ressaltamos a ausência de uma universalização do acesso efetiva e a existência da desigualdade regional, constatadas não somente no acesso à internet, mas também na qualidade de conexão nas escolas.

Segundo os autores, na região Nordeste, pouco mais da metade das escolas contam com conexão à internet, o que na região Centro-Oeste corresponde a um percentual de 87%. Mesmo com o crescimento da conexão, a qualidade e velocidade de conexão ainda consiste em um desafio no nosso cenário. Em geral, predominam baixas velocidades de conexão nas escolas públicas brasileiras, sobrecarregada ainda pelo compartilhamento de diferentes equipamentos e dispositivos, fatores que limitam o uso da internet enquanto ferramenta pedagógica (BIZELI; SEBASTIÁN-HEREDERO, 2016).

Questionamos aos alunos se haviam considerado relevantes as tarefas propostas na aula com os recursos digitais utilizados. Todos os 18 alunos afirmaram que sim. Nesse aspecto, a totalidade de respostas dos participantes positivou a experiência com o uso dos aplicativos. A partir das justificativas, elencamos algumas categorias que se sobressaíram nas respostas abertas para que procedêssemos à análise, a saber: a) conhecimento/importância; b) diversão; e c) desafio/dinamicidade.

No Quadro 11 alocamos algumas evidências ilustrativas, como podemos observar abaixo:

Quadro 11: Categorias identificadas e evidências sobre a relevância da aula mediada pelos recursos digitais

Categorias	Unidades de registro ilustrativas	Nº total de ocorrências
Conhecimento/Importância	“Foi possível aprender novas palavras e agregar os conhecimentos da aula passada”(A2). “Ficou mais atraente facilitando o conhecimento”(A3). “Porque é um assunto que precisa ser tratado nos dias de hoje”(A5). “Foi possível adquirir conhecimento durante as	11

Categorias	Unidades de registro ilustrativas	Nº total de ocorrências
	aulas de forma didática” (A6). “Porque mostrou como funciona a divisão de faixa etárias de acordo com conteúdos de jogos. E também com a lição sobre palavras foi possível conhecer novas palavras” (A12). “Foram aulas muito produtivas onde exploramos o texto de várias formas” (A15).	
Diversão	“Pois é uma forma divertida de aprender” (A7). “Pois trouxe uma dinâmica para a aula diferente, que faz com que a mesma não fique intediante (sic)” (A9). “Incentivou e aperfeiçoou meu estudo em espanhol, com atividades bem divertidas e interessantes” (A17).	4
Desafio/Dinamicidade	“Serviu para nos desafiar e até para aprendermos mais” (A10). “Pois se tornou dinâmico, e ainda fez todo sentido com o tema trabalhado” (A11). “Tornou a aula bem mais dinâmica e interessante” (A16).	3

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em campo.

A maior parte das ocorrências identificadas (11) concentra-se na categoria que reforça os sentidos em torno do conhecimento, sua facilitação, aquisição ou acréscimo frente ao que vivenciaram nas aulas, bem como em torno da importância da experiência. Entendemos a preponderância dessa categoria como resultado positivo da integração dos aplicativos, visto que revela diferentes formas dos alunos se relacionarem com o conhecimento e o reelaborarem (POZO, 2004). De igual modo, revela a percepção de que os temas trabalhados nas aulas tiveram relevância e significado para suas experiências pessoais e escolares (VEEN; JACOBS, 2005).

Para Pelizzari et al. (2002, p. 41), “[...] o aluno que hoje frequenta uma escola infelizmente ainda vê o conhecimento como algo muito distante da sua realidade, pouco aproveitável ou significativo nas suas necessidades cotidianas”. Todavia, a concepção apontada pelos autores parece distanciar-se de alguns relatos do grupo focal, que ilustram como os alunos conceberam a relevância e aproximação do tema às suas vivências e à

necessidade de que isso faça sentido para suas próprias experiências com a língua-alvo, conforme vemos abaixo:

A7GF2: “Então, é um tema que ele, de fato, merece ser discutido, porque a gente vive isso; é uma coisa que é do nosso cotidiano, eu particularmente gostei bastante do texto e das atividades. Eu achei algo que prendia a pessoa”

A5GF2: “Porque imagina uma pessoa que tem dificuldade com espanhol, que não simpatiza muito com a língua e trata de um assunto que ela não tem interesse. Então acho que essa técnica, essa tática de colocar um tema realmente que é muito interessante de se estudar, nessa língua, eu gostei bastante.

Especialmente no segundo relato, percebemos que a relevância do que foi proposto, em relação à aproximação do que pode (e deve) fazer sentido ao aluno, associa-se para a discente participante ao uso de uma “técnica/tática” de ensino. Na realidade, trata-se do comprometimento que deve perpassar também os componentes curriculares de línguas estrangeiras em torno da formação para a cidadania, uma vez que no ensino de outras línguas deverá ocorrer “[...] por meio do trabalho com textos e atividades integradas, propostas de reflexão crítica a serem desenvolvidas a partir de temas de relevância social, histórica, política e cultural” (BRASIL, 2018, p. 12).

Compreendemos que as unidades de sentido “diversão” e “desafio/dinamicidade” também carregam sua relevância por estarem imbuídas do elemento motivacional, componente oportuno para abrir espaço para a aprendizagem. Concordamos com Veen e Jacobs (2005) quando afirmam que estímulos emocionais e fatores motivacionais são condições importantes para que os alunos aprendam ou aprendam em maior grau. Para os autores, a “paixão”, um dos princípios gerais para a educação do futuro, é um componente motivacional da aprendizagem. É também o que impulsiona professores e estudantes a se envolverem com o assunto; sentimento que precisa, portanto, ser despertado no aluno.

Ao discorrer sobre o papel do lúdico na aprendizagem, tendo como referência os games, Santaella (2012) perpassa as pesquisas em neurociência, as quais destacam como o comportamento lúdico está intrinsecamente ligado à forma e função de nossos cérebros. A autora nos fornece a imagem do lúdico enquanto elemento que potencializa a motivação e esta, por sua vez, é vista como a alavanca para a aprendizagem e cognição.

Acreditamos que a concepção de “diversão”, manifestada pelos alunos desta pesquisa, correlaciona-se, de algum modo, ao elemento motivacional e aos contornos lúdicos que algumas atividades, como aquelas que dispõem de elementos de jogos, por exemplo, puderam proporcionar. Consideramos que a ideia de “desafio”, manifestada pelos

discentes, perpassa o componente motivacional. Sobre isso, Veen e Jacobs (2005) compreendem que o aluno pode perdê-la rapidamente quando não lhe são apresentadas situações de aprendizagem desafiadoras. Apresentar problemas complexos aos alunos e pô-los em contato com a busca de solução, segundo os autores, é um modo de estimular o desafio, um dos princípios para a educação em ambientes de aprendizagem da sociedade em rede.

Retomando o Quadro 11, a ideia de dinamicidade da aula - “tornar a aula dinâmica” ou a intensificação “*bem mais* dinâmica” -, conforme expressado por duas alunas participantes (A11 e A16), nos remete a outros formatos não usuais de aprendizagem. Algo que também associamos à expressão “aula diferente ou diferenciada”, identificada em nossas observações de pesquisa e em relatos do grupo focal. Tal concepção vincula-se não somente à estrutura, dinâmica e metodologia das aulas que fizeram parte de suas experiências de aprendizagem, mas também aos materiais didáticos adotados.

Além disso, percebemos na segunda fala como a aluna compreendeu a ideia de adaptação e abertura do professor às outras possibilidades pedagógicas, apontando como algo correlacionado e que pode favorecer a aprendizagem, aproximar do cotidiano do aluno e despertar maior interesse pela disciplina.

A2GF1: “Professor vai dar uma aula mais tradicional, é bacana o aluno vai tá lá, no momento, mas a gente passa o dia todo. [...] Aí cansa. Chega no final assim, a gente gosta que seja (sic) atividades mais diferenciadas do que só esse padrão que é os impressos”.

A1GF2: “[...] muitas vezes a gente diz não gostar de uma coisa porque a gente não viu o método diferente, por exemplo, eu falei, eu não curto muito espanhol, mas quando foi utilizado um método diferente comigo eu passei a me interessar mais, então eu acho muito importante sempre uma diferenciação, os professores se adaptar (sic) um pouco ao cotidiano dos jovens, porque assim a gente aprende muito mais, de forma mais fácil.

Entretanto, uma das participantes do grupo focal, ao relatar que teve experiências significativas de aprendizagens em aulas consideradas tradicionais e em aulas mediadas por computador, chamou a atenção para um fator fundamental no que tange à discussão da categoria ora ressaltada:

A1GF1: “às vezes, não é nem *o que* a gente tá usando, e sim *como* a gente tá usando”.

Ou seja, acreditamos que, independentemente do aplicativo, dispositivo e mediação tecnológica adotados, os objetivos de aprendizagem precisam estar delineados e alinhados ao que será utilizado. Dito de outro modo, temos nas palavras da aluna acima a *pertinência* mencionada por Ribeiro (2018, p. 79, grifo da autora), quando nos elucida que “[...] não cabe mais discutir se *vamos* utilizar. O debate se nutre de questões sobre *como* e *quais* ferramentas ou linguagens empregar, para tais ou quais objetivos e funções”.

Em complemento, Ribeiro (2018) aponta o equívoco em discursos excessivamente “tecnologizantes”, que desconsidera os pressupostos teóricos da multimodalidade ao não tratar a fala enquanto modalidade de linguagem e ao criar uma relação competitiva entre a fala, na tradicional aula expositiva e os outros modos de linguagens e tecnologias.

Por fim, perguntamos aos alunos se aliar o material impresso ao uso dos aplicativos digitais favoreceu o interesse pelos temas trabalhados nas aulas. Entre os 17 (dezesete) alunos que responderam à pergunta proposta, 14 (catorze) afirmaram que sim e 3 (três) mostraram-se neutros. Desse total, 13 (treze) escreveram suas justificativas, quando identificamos três categorias que se destacaram a partir das unidades de registro organizadas: a) dimensão positiva; b) neutro; e c) dimensão negativa, conforme vemos no Quadro 12:

Quadro 12: Categorias identificadas e evidências sobre a experiência com o material impresso aliado ao uso dos aplicativos digitais

Categorias	Unidades de registro ilustrativas	Nº total de ocorrências
Dimensão positiva	“É sempre bom ter novas experiências e facilitar os conhecimentos”. (A2) “Tornou a experiência de aprendizado muito mais interessante”. (A10) “Sim, porque normalmente não dou chances para o idioma, mas hoje, sim, me senti interessada”. (A11) “Por ser diferente e se adequar aos assuntos atuais”. (A12) “Permite enxergar o tema de forma mais ampla”. (A13) “A forma de trabalhar o assunto tornou-os mais interessante”. (A14) “Favoreceram exponencialmente o meu aprendizado e me deram possibilidade para conhecer novos aplicativos para o ensino”. (A17)	11

Categorias	Unidades de registro ilustrativas	Nº total de ocorrências
Neutro	“Com o impresso, ou não, conseguiria executar a atividade”. (A4) “Tanto faz se vai ser impresso ou não”. (A5)	2
Dimensão negativa	-	0

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em campo.

Desse modo, a partir do cruzamento dos dados empíricos proveniente da realização das atividades, percebemos que a experiência de articulação dos espaços de ensino-aprendizagem em suporte impresso e digital nas aulas de língua espanhola deste estudo foi positivada pela maior parte dos alunos participantes. Entre os aspectos positivos destacados inserem-se a novidade da experiência; o aspecto motivacional despertado; a ampliação do tema trabalhado; o uso pedagógico dos aplicativos e o favorecimento da aprendizagem.

Para uma das alunas, as atividades com uso dos aplicativos digitais poderiam ser desenvolvidas independentemente do impresso. Consideramos que a atividade com a animação, que buscou ampliar o tema abordado no editorial, poderia ser realizada de forma independente, ainda que a ideia fosse trazer o diálogo entre a discussão em sala e o vídeo trabalhado. Entretanto, as demais tarefas não poderiam ser contempladas de forma isolada, pois tinham uma relação mais imbricada com o texto e sua compreensão. Também, para uma das discentes, foi indiferente realizar atividades em suporte impresso ou digital.

Ao tratarmos das integrações entre os dois suportes utilizados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas do estudo, o fizemos entendendo que a cultura do impresso está fortemente presente nas escolas (ROJO; BARBOSA, 2016). Porém, consideramos que isso não significa que as práticas pedagógicas devem se deslocar unicamente para uma cultura ou outra, como se a contemporaneidade que vivenciamos não se caracterizasse exatamente pelas tensões, contatos e diálogos de mídias em processo de acomodações e reposicionamento (RIBEIRO, 2018).

Segundo Zacharias (2016), incluir tecnologias digitais no cenário educacional não implica a exclusão do impresso, mas as articulações das culturas nas quais as práticas letradas circulam. Portanto, incluir o letramento digital nas escolas passa por contemplar práticas de leitura que levem em conta os textos de diferentes mídias e suportes, bem como os comportamentos dos leitores nos diferentes cenários.

Por fim, os alunos apresentaram como sugestões, no questionário, a ampliação do tempo de respostas para as perguntas do *quiz* e, no que concerne à infraestrutura, o aumento da quantidade de computadores. Esses últimos aspectos foram considerados os pontos negativos da experiência nos relatos do grupo focal, conforme destacamos na seção 6.3.3 e nesta seção. Uma sugestão oriunda das seções do grupo focal corresponde ao fato de que a produção oral nas atividades propostas também fosse contemplada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa mobilizamos as interlocuções em torno da prática docente e das percepções discentes, que pensam sobre si mesmos e refletem acerca de suas concepções e ações no fenômeno educativo, com vistas à construção de conhecimentos empiricamente balizados nas articulações do trabalho com recursos didáticos, em suporte impresso e digital, nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem de uma outra língua, tem-se o texto enquanto matéria-prima. É ele não somente ponto de partida e de chegada, mas elemento fundamental do percurso, que nos acompanha permanentemente em nossas trajetórias de leitura e construção do mundo, dos fatos, da vida.

Os textos orais ou escritos, recepcionados e produzidos, não se materializam a partir de apenas um único suporte e modalidade. Na contemporaneidade, eles assumem novos contornos, espaços de circulação, modos de leitura e de produção; reconfiguram-se convocando a produção de sentidos a partir de uma diversidade de composições que agrega textos verbais, imagens estáticas ou em movimento, sons, camadas hipertextuais num cenário único e integrado.

Preocupou-nos pensar o que temos de possibilidades para a sala de aula, para além dos recursos didáticos já tradicionalmente consolidados e que poderia ser produzido e, posteriormente, reformulado, adaptado e utilizado enquanto apoio ao trabalho pedagógico no ensino de línguas estrangeiras, em especial de língua espanhola, numa perspectiva que contemplasse os letramentos e multiletramentos.

Nosso enfoque buscou enfatizar um conjunto de possibilidades de integração entre o que já temos e o que podemos ter quando empreendemos a proposição de atividades didáticas que transitem entre o trabalho com o material didático no papel e na tela.

Com isso, pensamos possibilidades educativas para a elaboração de desenhos de atividades no ensino de língua espanhola, tendo em vista a complementação entre a cultura do impresso e a cultura digital (como assim é na vida); e a identificação de potencialidades que os aplicativos digitais poderiam favorecer, em atividades de compreensão audiovisual, de produção de painel multimídia, com vistas à ampliação do vocabulário, e de avaliação da aprendizagem a partir da realização de atividade gamificada.

Retomando as perguntas que nortearam este estudo, temos: até que ponto há espaço e condições para a realização de práticas pedagógicas que contemplem o uso de tecnologias digitais nas aulas de ELE, considerando a produção de uma revisão sistemática de literatura

sobre a temática em questão e a observação da unidade de análise focalizada? Quais implicações positivas e/ou negativas podem ser observadas com o uso dos aplicativos *Edpuzzle*, *Padlet* e *Quizizz* nas atividades conduzidas pela pesquisadora e organizadas em um site criado para a sistematização das tarefas práticas da pesquisa? Como os alunos avaliam as atividades que aliam o material didático impresso aos aplicativos digitais nas aulas de língua espanhola a partir da aplicação das tarefas propostas? quais as possíveis potencialidades na articulação entre o material didático impresso e os aplicativos digitais no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira?

Considerando que nossas questões de pesquisa estão essencialmente atreladas aos nossos objetivos, apresentaremos os resultados a partir de cada um deles, entendendo que os resultados de nosso objetivo geral são lidos por meio de uma relação intrínseca e de complementaridade entre os mais específicos. Vejamos:

- **Verificar se há espaço e condições para a realização de práticas pedagógicas que contemplem o uso de tecnologias digitais nas aulas de espanhol como língua estrangeira por meio da realização de uma revisão sistemática de literatura e da observação da unidade de análise em foco:**

Identificamos que, no âmbito da produção acadêmico-científica da Revisão Sistemática de Literatura realizada neste estudo, há espaço para o trabalho com tecnologias digitais nas investigações que aliam pesquisa e prática pedagógica no ensino de língua estrangeira, de modo geral. Nessas pesquisas, observamos o trabalho com ambiente, plataforma ou recurso digital, utilizados de forma integrada, ou não, abrangendo estudos com *websites* para leituras *online*, ferramentas de tradução e de leitura em voz alta e percepção da pronúncia, dicionários *online*; *YouTube*, *Movie Maker*, jogos digitais e redes sociais.

Entretanto, observamos que nessas investigações os estudos realizados na disciplina de língua espanhola apresentaram-se, comparativamente ao inglês, de forma mais tímida em termos de número de produções.

Especialmente no âmbito da unidade de investigação deste estudo, é possível perceber que há espaço para tratamento e uso de tecnologias digitais a partir de algumas experiências apontadas pelos alunos nas aulas de língua espanhola, bem como no plano de ensino da disciplina e na abordagem do livro didático adotado na Instituição.

De acordo com os alunos, as experiências com tecnologias digitais na aula de espanhol deram-se, principalmente, com dicionário digital, *WhatsApp* e *YouTube*, os três recursos com mais menções nas repostas dos questionários. Nos relatos do grupo focal, os participantes destacaram, além do uso de dicionário digital e vídeos, a realização de pesquisas na aula em seus próprios celulares/*smartphones* para o trabalho com músicas. Por outro lado, como os materiais impressos (livro ou folhas como volante) costumam ser os principais materiais didáticos utilizados, percebemos que o contato com gêneros digitais, por exemplo, costuma estar atrelado às experiências viabilizadas pelo suporte impresso.

No que diz respeito às condições para o trabalho com tecnologias digitais nas aulas de espanhol, observamos, no contexto da unidade de estudo, que a questão de conexão (queda, oscilação) foi um fator que não favoreceu o desenvolvimento das atividades propostas na fase piloto da pesquisa, uma vez que dependiam de uma conexão estável na própria sala de aula. Não conseguimos realizar em sala as atividades inicialmente planejadas, as quais previam o uso de *notebooks* e *smartphones*. Percebemos que a conexão do *wi-fi* costumava oscilar e nem todos os alunos tinham dados móveis em seus celulares pessoais. Os roteadores *wi-fi* dos celulares da professora pesquisadora e da professora colaboradora não foram suficientes para a conexão com um grupo de 14 alunos na fase piloto da pesquisa. Tais condicionantes nos levaram à reorientação da pesquisa e a fazer uso do espaço do laboratório de informática da Instituição.

- **Compreender quais implicações positivas e/ou negativas podem ser observadas com o uso dos aplicativos *Edpuzzle*, *Padlet* e *Quizizz* nas atividades propostas e aplicadas pela pesquisadora, adotando como ponto de partida a produção de um site para alojamento e organização das tarefas desenvolvidas.**

Quanto ao segundo objetivo, verificamos que, no que concerne ao *Edpuzzle*, a maior parte dos alunos avaliou positivamente a experiência, afirmando que o aplicativo foi útil para exercitar a compreensão oral em língua espanhola, assim como para ampliar as informações referentes ao tema abordado no material impresso. Algumas limitações observadas referem-se às dificuldades de alguns alunos com o trabalho em uma interface, que tem como única opção de idioma a língua inglesa. Também nos questionamos sobre quais possibilidades podem ser pensadas para uma abordagem que leve em conta as dificuldades dos alunos com o manuseio da ferramenta nessas situações.

Por outro lado, acreditamos que o aplicativo pode ser melhor utilizado para otimizar as aulas, como tarefa de compreensão audiovisual a ser realizada em casa ou como parte da metodologia de sala de aula invertida. A atividade com o *Edpuzzle* favorece um desenho mais individualizado para a compreensão e resolução das respostas. Desse modo, na sala de aula ou no laboratório, o foco poderá recair em atividade com viés mais prático e que envolva tarefas de produção/criação.

No que diz respeito ao *Padlet*, a maioria dos alunos acredita que a possibilidade de inserção de fotos, vídeos, *gifs* e áudios, juntamente com o texto escrito, favoreceu a compreensão dos termos pesquisados; e que a construção do painel, em grupos, foi importante para a realização da atividade.

Apesar da avaliação preponderantemente positiva, alguns aspectos nos provocaram reflexões. Por envolver, neste estudo, a tarefa de busca e seleção de informações, entendemos que seria importante um trabalho prévio com os alunos em torno da perspectiva de cidadania digital, especialmente sobre as questões de busca de informações, confiabilidade das fontes e ética em ambiente *online*; ainda que a ferramenta favoreça o trabalho colaborativo, é necessário pensar estratégias para que o grupo realize, de fato, ações colaborativas, sem apenas reproduzir as feições de um trabalho em grupo, em que cada um “faz a sua parte”. Acreditamos que, aliando os objetivos pretendidos, em uma situação de aprendizagem, à criatividade, esse aplicativo poderá dar espaço ao trabalho com diferentes habilidades e necessidades que perpassam o ensino de espanhol.

No que concerne ao *Quizizz*, a maioria dos alunos participantes positivou a experiência, afirmando que a atividade contribuiu para avaliar os conhecimentos sobre a temática e o gênero discursivo trabalhados. Além disso, favoreceu a aprendizagem e a motivação. Acerca dessa atividade, em especial, verificamos que os elementos de jogos podem ser recursos importantes para propiciar a motivação e o engajamento dos alunos. Entretanto, observamos que ferramentas como o *Quizizz* permitem a avaliação dos conhecimentos de forma mais objetiva e pontual.

Acreditamos ser relevante pensar, aliado ao uso do aplicativo, em outras intervenções que permitam explorar questões de teor discursivo ou que exijam maior reflexão do aluno, sem a pressão da contagem regressiva do tempo, como ocorre na atividade com o *Quizizz*.

O último objetivo - **investigar, a partir da aplicação prática das tarefas propostas, como os alunos avaliam as atividades que aliam o material didático impresso aos aplicativos digitais nas aulas de língua espanhola**, atrela-se ao nosso

objetivo geral, visto que a partir das avaliações e percepções dos alunos, identificamos as potencialidades da experiência. Nesse sentido, entendemos os resultados em torno dessa questão de forma inter-relacionada ao objetivo geral:

- **Analisar as possíveis potencialidades na articulação entre o material didático impresso e os aplicativos digitais no processo de ensino-aprendizagem de E/LE, no Campus São Luís-Monte Castelo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).**

A maioria das ocorrências que identificamos concentra-se nas percepções dos alunos que referem a facilitação, aquisição ou acréscimo do conhecimento frente aos que vivenciaram na experiência, bem como a importância do que foi trabalhado e dos elementos de diversão, desafio e dinamicidade despertados com a inserção dos aplicativos digitais em complementaridade e associação ao impresso.

Para a maior parte dos alunos, aliar o trabalho com o material impresso ao uso dos aplicativos digitais trouxe implicações positivas. Entre os aspectos ressaltados, inserem-se a novidade da experiência; o aspecto motivacional despertado; a ampliação do tema trabalhado; o uso pedagógico dos aplicativos; e o favorecimento da aprendizagem.

Para uma das alunas, as atividades com uso dos aplicativos digitais poderiam ser realizadas sem necessariamente depender do impresso. Acreditamos que, em nosso caso, ficariam descontextualizadas, visto que o texto e o material trabalhados estavam no suporte impresso. Em complemento, para uma das discentes foi indiferente realizar atividades em suporte impresso ou digital.

Destacamos, por fim, as limitações decorrentes da realização deste estudo ocorridas ao longo da fase piloto de nossa pesquisa. Nosso intento inicial consistia em realizar as atividades digitais na própria sala de aula, com os alunos trabalhando em pequenos grupos. Para tanto, cedemos, juntamente com a professora da disciplina, um total de 5 (cinco) *notebooks*, alguns reservados a partir do Departamento de Letras e outros de uso pessoal. Pretendíamos utilizar uma dinâmica de disposição do espaço que favorecesse a interação dos alunos e quebrasse a estrutura de “mesas atrás de mesas”, a qual, normalmente, exhibe os laboratórios de informática. Consideramos ainda a tendência recorrente de uso de dispositivos móveis como recurso das aulas de diferentes disciplinas, tendo em vista a perspectiva de reforço à mobilidade.

Entretanto, constatamos dois principais problemas nessa fase: esbarramos, inicialmente, na oscilação da conexão do *wi-fi* na própria sala de aula. Além disso, nem todos os alunos tinham conexão de dados móveis. Na tentativa de tentar sanar o problema da queda de conexão, cedemos nossas próprias conexões de rede 4G, o que não foi suficiente, visto que os *links* e vídeos não carregavam. Assim, a conexão manteve-se lenta ou sem funcionamento, ocasionando muitos atrasos para o andamento da aula, sem que pudéssemos concluir o que havíamos proposto.

O segundo problema diz respeito às dificuldades ou ausência de conexão aliados ao suporte no qual alojamos as atividades. Fizemos uso, a princípio, de um PDF criado a partir do *Adobe Acrobat Pro Dc*. Tal ferramenta permite adicionar textos, imagens, vídeos, *gifs*, *links*, inserir comentários etc., mas, com a conexão instável, os *links* não funcionaram devidamente. Além disso, observamos, ao longo da aula, que parte do que propusemos no material assemelhava-se ao material impresso, só que transposto ao digital, o que não nos pareceu relevante, visto que apenas trocamos um suporte por outro, sem aproveitar, de fato, o que cada um poderia oferecer em suas diferenças.

Desse modo, a experiência com o suporte digital, na pilotagem, resultou em situações de distanciamento de expectativas para a professora pesquisadora e também de frustrações para os alunos. Por outro lado, essa etapa foi fundamental para realizar as observações e proceder às mudanças e adequações necessárias.

Reforçamos que as atividades desenvolvidas neste estudo não devem ser entendidas como desenhos fechados e acabados, ao contrário. Acreditamos que a experiência aqui descrita pode ser pensada a partir do que poderá ou não ser significativo em outros contextos de ensino de língua espanhola; bem como poderá reconfigurar-se culminando em novas experiências.

Pensamos que há muitas outras possibilidades a serem exploradas. Sugerimos, para pesquisas futuras, acerca dessa temática, o trabalho com esses aplicativos a partir de dispositivos móveis; a pesquisa desenvolvida no processo ensino-aprendizagem de espanhol em ambiente *online*; e a investigação de outros aplicativos digitais que explorem o trabalho com as habilidades de produção oral, com maior integração das habilidades de uso da língua e com aspectos linguístico-culturais.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca. Consideraciones y criterios para seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de EFE. In: VERA LUJÁN, Agustín; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Inmaculada (Ed.). **El español en contextos específicos: enseñanza e investigación**. Santander: Fundación Comillas, 2010.p. 159-176. Disponível em:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0159.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016.

ALEGRETTI, Cecília Barão.**Pontes (ir)reais sobre abismos virtuais: questões do ensino e aprendizagem de inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública**. 2012. 174f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-14032013-130302/fr.php>. Acesso em: 14 mar. 2017.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, v. 7, n.1, abr. 2011. ISSN: 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>. Acesso em: 21 jan. 2018.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>. Acesso em: 19 ago. 2018.

APEEPR. Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná. **Carta de apoio à defesa, permanência e continuidade do ensino da Língua Espanhola no Currículo da Educação Básica no Estado do Paraná (Professores dos IFPR)**, 2018. Disponível em: <http://apeeprenlinea.blogspot.com/2018/12/carta-de-apoio-defesa-permanencia-e.html>. Acesso em: 18 nov. 2018.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; DIAS, Iky Anne. Facebook e emoções de estudantes no uso de inglês. In: ARAÚJO, Julio; LEFFA, Vilson J. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016, p. 111-121.

ARAÚJO, Nukácia M. S. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson J. **Ead em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3ed. Piracicaba: Unimep, 1995.

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. *Fanfics, Google docs...a produção textual colaborativa*. In: ROJO, Roxane (Org.) **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013, p.73- 92.

AZZARI, Eliane Fernandes; LOPES, Jezreel Gabriel. Interatividade e Tecnologias. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAPTISTA, Ana Filipa da Quinta. **A escrita colaborativa no 1º ciclo do ensino básico**. 2014. Relatório do projeto de investigação (Mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do Ensino Básico) - Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, 2014.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; NUNES, Tiago Alves. Multimodalidade, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões (im) pertinentes. In: FERNÁNDEZ, Gretel Eres; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; SILVA, Antonio Messias Nogueira da (Orgs.). **Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales**. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España. 2016, p.115-129.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Cristiano Silvade; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: _____. (Coord.). **Espanhol: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, v. 16 (Coleção Explorando o Ensino), 2010. p. 85-118.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. How the Flipped Classroom is radically transforming learning. **The Daily Riff**, Apr. 2012. Disponível em: <http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php>. Acesso em: 22 dez. 2018.

BERWANGER, Perla Maria. **Aprender e ensinar na era digital: um estudo sobre Mobile Learning** em experiências de avaliação de aprendizagem na Educação Superior. 2019. Dissertação. (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

BIZELI, José Luis; SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Educação e inovação: o desafio da escola brasileira. **Tendências Pedagógicas**, n. 28, p.55-66, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5654162>. Acesso em: 14 dez. 2017.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Concepção, Avaliação e Dinamização de um Portal Educacional de WebQuests em Língua Portuguesa**. 2010. Tese. (Doutoramento em Ciências da Educação) - Instituto de Educação. Universidade do Minho, Braga, 2010.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; SANTOS, Camila Gonçalves. Revisão Sistemática da Literatura de Dissertações Sobre a Metodologia WebQuest. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v.8, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=564>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Verificando os conhecimentos dos alunos com tecnologias digitais: o aplicativo Kahoot. In: SILVA, Sidcley Cavalcante da. (Org.) **Tecnologias Digitais e Aprendizagem Online**. João Pessoa: Libellus, 2017.

BOGDAN Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes Digitais:** reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 07 dez. 2018.

_____. **Documento Base.** Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio. Brasília, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/doc_referencial.pdf. Acesso em: 06 abr. 2017.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2015:** Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 06 jan. 2019.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2018:** Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 06 jan. 2019.

_____. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 06 abr. 2017.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ensino Médio – Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf . Acesso em: 05 mar. 2018.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification:** princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CANAL, Mônica Patrícia. **Kahoot:** uma maneira divertida de aprender a língua inglesa. 2017. Trabalho de Conclusão de curso. (Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Três de Maio, 2017.

CANAN, Ana Graça; PAIVA, Vitória Silva. **Avaliação de língua inglesa na sala de aula:** uma construção coletiva. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

CANTO, Camila Gonçalves dos Santos do. Reflexões de professores de inglês em formação sobre o uso de Webquests Interativas e Adaptáveis no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 25-49, jan./mar, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n1/1984-6398-rbla-16-01-00025.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2018.

CARDOSO, Silene. New technologies and new literacies in the english classroom: a study. **Revista Intersaberes**, vol.14, n. 31, p. 168-186, 2019. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1523>. Acesso em: 04 abr. 2019.

CASAÑ NÚÑEZ, Juan Carlos. Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto. **MarcoELE**. Valencia, n. 20, p. 1-45, 2015. Disponível em: <http://marcoele.com/compreension-audiovisual-y-subtitulos/>. Acesso em: 10 jan 2019.

_____. Tareas de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo: valoraciones de cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera. **E-JournALL**, v.4, p. 20-39, jul., 2017. Disponível em: http://www.e-journall.org/wp-content/uploads/Casa%C3%B1N%C3%BAnez_4.1.pdf. Acesso em: 10 jan 2019.

_____. Preguntas de comprensión audiovisual sobreimpresas: propuesta para el aprendizaje de segundas lenguas. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**. Cáceres, v. 17, n. 1, p. 105-120, 2018. Disponível em: <https://relatec.unex.es/article/view/3023/2192>. Acesso em: 10 jan 2019.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Trad. de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: _____. CARDOSO, Gustavo. **A sociedade em rede**. Do conhecimento à acção política. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2005.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. CETIC.br. **Portal de dados**. 2017. Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore>. Acesso em: 22 ago. 2018.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COELHO, Ana Osorio. **O uso do software Padlet no ensino-aprendizagem de língua inglesa**: relato de uma experiência com alunos de uma escola de idiomas. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência no século XXI: educação e tecnologias) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. **Veredas online - ensino**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 78-86, fev., 2007. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

_____. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016a.

_____. Alfabetização e Letramento Digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana; ARAÚJO, Júlio. Leitura online e acesso ao conhecimento. In: SATO, Denise Tamaê Borges; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; SANTOS, Ricardo de Castro Ribeiro. (Orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos do letramento. Pipa Comunicação, 2016b, p.163-177.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA, Dilermando Moraes; PUGGIAN, Cleonice; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Lousa digital no ensino de língua inglesa: o que os professores dizem sobre sua prática?

InterSciencePlace, v. 11, n. 4, p. 115-194, 2016. Disponível em:

<http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/582>. Acesso em: 05 mar. 2018.

COSTA, Fernando Albuquerque. *et al.* Desenho de atividades de aprendizagem baseado no conceito de aprender com tecnologias. In: **Livro de Atas**. X Conferência Internacional de TIC na Educação - Challenges 2017: Aprender nas nuvens, learning in the clouds. Braga, 2018. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/challenges2017/atas/>. Acesso em: 09 jan. 2018.

COSTA, Giselda. **Padlet**: cenários de aprendizagem em salas de inglês. 2016. Disponível em: <http://www.giseldacosta.com/wordpress/padlet-cenarios-de-aprendizagem-em-sala-de-linguas/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

COSTA, Giselda; OLIVEIRA, Selma Maria de Brito Cardoso. Kahoot: a aplicabilidade de uma ferramenta aberta em sala de língua inglesa, como língua estrangeira, num contexto inclusivo. In: **Anais eletrônicos do 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: <http://www.giseldacosta.com/wordpress/wp-content/uploads/2015/04/Kahoot-tecnologia-aberta-1.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. XVIII, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14854>. Acesso em: 08 jun. 2016.

CRESPO, Arthur Heredia. **Elementos do Estado de Fluxo durante atividades com Kahoot!**: um estudo de casos múltiplos em aulas de alemão. 2019. Dissertação. (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2019.

CRUZ, Sónia. **Quizzes**: vantagens da sua utilização na avaliação formativa. In: **Atas do 3º Encontro sobre Jogos e Mobile-Learning**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2016, p. 344-350. Disponível em:

https://www.academia.edu/30541194/Quizzes_vantagens_da_sua_utiliza%C3%A7%C3%A3o_na_avaliao%C3%A7%C3%A3o_formativa. Acesso em: 12 jan. 2019.

D'ANDRÉA, Carlos Frederico B.; RIBEIRO, Ana Elisa. Produzindo texto em coautoria no *Google docs*. In: RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa Costa. **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

DEMO, Pedro. Habilidades do Século XXI. **Boletim Técnico Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, maio./ago. 2008.

DETERDING, Sebastian *et al.* Gamification: Toward a Definition. In: TAN, Desney; BEGOLE, Bo. (Eds.). **Proceedings of the 2011 Annual Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems**. Vancouver, 2011. Disponível em: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 95-122.

DÍAZ, Emilio José González. **Tu casa es tu clase**: el aula investida en Física y Química. 2016. Trabajo fin de Máster (Máster en Formación del profesorado de Educación secundaria obligatoria, bachillerato y educación profesional) - Universidad de Oviedo, Oviedo, 2016.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**, São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

_____. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos e convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

ECO, Umberto. From Internet to Gutenberg. In: **RExLab, Laboratório de Experimentação Remota**. Tradução de João Bosco da Mota Alves. Florianópolis, out. 2003. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~joao.bosco.mota.alves/FromInternetToGutenberg.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem: Novas Tecnologias na Educação. Cited/UFRGS, vol.11, n.1, p. 1-9, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629/26409>. Acesso em: 12 jan. 2019.

FERNANDES, Domingues. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, vol.19, n.2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres *et al.* Materiais didáticos de espanhol: entre a quantidade e a diversidade. **Relatório final de pesquisa não financiada**. São Paulo: Universidade de São

Paulo, 2012. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/cepel/materiales-didacticos-de-espanol-informe.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; SILVA, Antonio Messias Nogueira da (Orgs.). **Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil**: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España. 2016.

FERRIZ-VALERO, Alberto; SEBASTIÁ AMAT, Sergio; GARCÍA MARTÍNEZ, Salvador. Clase invertida como elemento innovador en Educación Física: efectos sobre la motivación y la adquisición de aprendizajes en Primaria y Bachillerato. In: ROIG-VILA, Rosabel. **Investigación en docencia universitaria**- Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa, Barcelona: Ediciones Octaedro, 2017.

FRAGOSO, Suely. De interações e interatividade. **Revista Fronteiras Estudos Midiáticos**. São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 83-95, 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/247813/de_intera%C3%A7%C3%B5es_e_interatividade. Acesso em: 10 maio. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Soares de Sousa. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p.41-70.

FREITAS; Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 7-22, 2011. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560/550>. Acesso em: 19 ago. 2018.

FUNDAÇÃO SANTILLANA. **Tecnologias para a transformação da educação**: experiências de sucesso e expectativas. 2014. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/seminario-tecnologia/pdf/tecnologias-para-a-transformacao-da-educacao.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA (Org.). **Juventude conectada**. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2014. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/juventude_conectada-online.pdf. Acesso em: 04 out. 2017.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA (Org.). **Juventude conectada 2**. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/Juventude-Conectada-2016.pdf>. Acesso em: 04 out. 2017.

GALLI, Fernanda Correia Silveira. Discursos sobre a leitura na contemporaneidade: entre o texto-papel e o texto-tela. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 51.1, p.175-192, jan./jun., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a09.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GARCIA, Simone Carboni. Objetos de aprendizagem no ensino de línguas: uma experiência com base na teoria histórico-cultural. In: VETROMILLE-CASTRO, Rafael;

HEEMANN, Christiane; FIALHO, Vanessa Ribas. (Org.). **Aprendizagem de Línguas – a Presença na Ausência: CALL, Atividade e Complexidade. Uma homenagem aos 70 anos do Prof. Dr. Vilson José Leffa**. Pelotas: EDUCAT Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2012. p.179-208.

GATTI, Bernardete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. São Paulo: **EccoS Revista Científica**, vol. 1, n. 1, dez., p. 63-79, 1999. Disponível em: <http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=155>. Acesso em 22 ago. 2018.

GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida; GOMES, Silvia Trentin; FISCHER, Cynthia Regina. Vivenciando inglês com *kahoot*. **The Specialist**: descrição, ensino e aprendizagem, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32223>. Acesso em: 05 mar. 2018.

GEE, James Paul. Learning by design: Games as learning machines. **Interactive Educational Multimedia**, n. 8, p.15-23, 2004. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/39131031.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Editore, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Adilson Fernandes. **Material didático digital, games e gamification: conexões no design para implementação de cursos online**. 2017. Tese. (Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

GOMES, Adilson Fernandes; REIS, Susana Cristina dos Reis. Games e Gamification na Prática de Ensino de Línguas: avaliando uma proposta de disciplina complementar de graduação. **Revista Tecnologias na Educação**. Edição Temática VI - II Simpósio Nacional de Tecnologias Digitais na Educação - UFMA, ano 9, n./v.22, 2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/10/Art2-vol.22-Edi%C3%A7%C3%A3o-Tem%C3%A1tica-VI-Outubro-2017.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa; SILVA, Luciana de Oliveira. Tecnologias digitais na aula de inglês. In: CUNHA, Alex Garcia da; MICCOLI, Laura. **Faça A diferença: ensinar línguas estrangeiras na Educação Básica**, São Paulo: Parábola editorial, 2016, p. 144-160.

GONÇALVES, Hortência de Abreu; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; NASCIMENTO, Kathia Cilene Santos. Revisão sistemática e metanálise: níveis de evidência e validade científica. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v 5, n. 3, p. 193-211, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8831/2/RevisaoSistematicaMetanalise.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

GONDIM, Sônia M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2002000300004_Acesso em: 22 jun. 2017.

GOTTHEIM, Liliana. A gênese de um material didático para o ensino de língua. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana. (Org.). **Materiais Didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 55-92.

GOTTLIEB, Camila. Ciudadanía digital y habilidades para el siglo XXI. In: FUNDACIÓN CEIBAL. +**Aprendizajes**. Montevideo: vol. 1, n. 1, jul. 2018. Disponível em: <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/251>. Acesso em: 18 nov. 2018.

GUIMARÃES, Daniela. *Kahoot*: quizzes, debates e sondagens. In: CARVALHO, Ana Amélia A. (Coord.). **Apps para dispositivos móveis**: manual para professores, formadores e bibliotecários. Brasília: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, 2015.

HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. **As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais**: conhecimento da técnica *versus* compreensão dos sentidos. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 2, p. 668-690, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/heinsfeld-silva.pdf> Acesso em : 22 nov. 2018.

HIGUERAS, Marta. Claves prácticas para la enseñanza del léxico. **Carabela**, SGEL, Madrid, p. 5-25. 2004. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_005.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. **A construção de um questionário**. Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica. Fundação para Ciência e Tecnologia, 1998. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/469/4/DINAMIA_WP_1998-11.pdf. Acesso em: 06 abr. 2017.

INÁCIO, Graciete Evaristo. **O desenvolvimento da compreensão audiovisual na aula de E/LE (nível A1)**. 2016. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. (Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

JANCSÓ, Katalin. ¿Cómo darle la vuelta a la clase de ELE? El aula invertida y el uso de *Edpuzzle* y *Powtoon* en la enseñanza del español. In: BERTA, T.; JANCSÓ, K.; PRAEFORT, V. **Serie Didáctica**. Revista electrónica del Departamento de estudios hispánicos de la Universidad de Szeged. Szeged, n. 1, p.100-107, 2017. Disponível em: <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11504/1/aulainvertida.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2019.

JESUS, Dánie Marcelo de; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Tecnologias digitais móveis e ensino de línguas: entrevista com Vilson José Leffa. **Polifonia**, Cuiabá/MT, v. 24, n. 35/1, p. 165-172, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6037>. Acesso em: 21 jan. 2018.

KAPP, Karl. Games, gamification, and the quest for learner engagement. **Association for Talent Development**, 2012. Disponível em: <https://www.td.org/magazines/td->

magazine/games-gamification-and-the-quest-for-learner-engagement. Acesso em: 12 jan. 2019.

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

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas/SP: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na Contemporaneidade. **Revista Bakhtiniana**. São Paulo. n. 9, p. 72-91, ago/dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2017.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRESS, Gunther; LEITE-GARCIA, Regina; VAN LEEUWEN, Theo. Semiótica Discursiva. In: VAN DIJK, Teun. (Org.). **El Discurso como Estructura y Proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000, p. 373-416.

LEFFA, Vilson J. Análise Automática da resposta do aluno em ambiente virtual. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v.3, n.2, p.25-40, 2003. Disponível em: http://leffa.pro.br/textos/trabalhos/analise_automatica.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

_____. Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do Design Crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria (Org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 243-265. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/design_critico.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: _____. (Org.). **Produção de materiais de ensino: prática e teoria**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 15-41.

_____. Uma ferramenta de autoria para o professor. O que é e o que faz. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 189-214, jun. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/599/430>. Acesso em: 16 abr. 2017.

LEFFA, Vilson José.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: _____. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LEFFA, Vilson José.; MARZARI, Gabriela Q. Design da página interativa na perspectiva da Semiótica Social. **Linguagem em (Dis)curso** (Impresso), Tubarão/SC, v. 12, n. 2, p. 495-516, maio./ago. 2012. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Design_pagina_interativa.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

LEFFA, Vilson José; VETROMILLE-CASTRO, Rafael. Texto, hipertexto e interatividade. In: **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, vol. 16, n. 2, p. 165-192, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2497>. Acesso em: 20 jan. 2018.

LEMKE, Jay L. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. Tradução de Clara Dornelles. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. [online], Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. ISSN 2175-764X. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2018.

LE MOS, André. **Anjos interativos e retribalização do mundo**: sobre interatividade e interfaces digitais, 1997. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2017.

LÉVY, Pierre: **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, Jezreel Gabriel. **A prática docente mediada por materiais didáticos digitais interativos**. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269640>. Acesso em: 22 mar. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A., (Orgs.). **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Luciana Vasconcelos. **Letramentos e projetos colaborativos no ensino de língua inglesa do PROFIS**. 2016. 223f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/320918/1/Machado_LucianaVasconcelos_M.pdf. Acesso em: 14 mar. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidades. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. São Paulo: Editora Nacional/Edusp, 1972.

MARINHO, Simão Pedro P. Novas tecnologias e velhos currículos: já é hora de sincronizar. **Revista e-Curriculum** [online], São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3159>. Acesso em: 21 jan. 2018.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Ofício de cartógrafo. São Paulo: Loyola, 2004.
_____. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 51-79.

MATOS, Filipa. Ensino e aprendizagem de PLE através do skype: o uso do padlet. In: **Atas do Atas do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. Lecce: Università del Salento, 2017, p. 3015-3026. Disponível em: <http://sibaese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/18024/15369>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MECÍAS, María Laura y RODRÍGUEZ, Nuria. Diseño de Materiales Audiovisuales para la clase de ELE. In: **Suplementos marcoELE**. V Encuentro Brasileño de Profesores de Español. Belo Horizonte, n. 9, 2009. Disponível em: https://marcoele.com/descargas/enbrape/mecias_rodriguez-diseno-materiales.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

MELLO, Thiago de. **Melhores poemas**. 1ed. São Paulo: Global, 2009.

MELO; Keite Silva de; OLIVEIRA, Gabriella Portela Barbosa de. Adoção do app *Kahoot* para e na Avaliação: Uma experiência na formação inicial de professores. **Democratizar**: Petrópolis, v. 11, n. 1, p. 29-40, 2018. Disponível em: <http://www.faeterj-petropolis.edu.br/democratizar/index.php/dmc/issue/viewFile/v.%2011%2C%20n.%201%20%282018%29/163>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa**: Orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MILLER, Brian S. **The 6 C's of Education for the Twenty-first Century**. 2015. Disponível em: <http://flipped4science.blogspot.com/p/the-6-cs-of-education-for-future-during.html>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. II (Coleção Mídias Contemporâneas).

MOREIRA, Maria Aparecida; KELECOM, Katharina Jeanne. O uso de murais virtuais em um projeto interdisciplinar de línguas estrangeiras no Ensino Médio. **Revista do Seminário Mídias & Educação**. Rio de Janeiro, v. 3, 2017. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/midiaseeducacao/article/viewFile/1462/1048>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MORENO, Carla; MOREIRA, Ana. Reagir aos desafios do Ensino Profissional: A gamificação na avaliação formativa das aprendizagens. In: **Atas do 4º Encontro sobre Jogos e Mobile-Learning**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2016, p. 695-698. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/48542?locale=pt>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MORGADO, José Carlos. **O estudo de caso na Investigação em Educação**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2016.

MOURA, Adelina. Tecnologias móveis para o ensino e a aprendizagem de português língua materna e segunda. In: **Atas das Jornadas de Língua Portuguesa Investigação e Ensino**, Universidade de Cabo Verde, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329814682_TECNOLOGIAS_MOVEIS_PARA_

O_ENSINO_E_A_APRENDIZAGEM_DE_PORTUGUES_LINGUA_MATERNA_E_SEGUNDA. Acesso em: 12 jan. 2019.

MUKHERJEE, Keya; ZACCHILLI, Tammy Lowery. Gamified learning: quest for learner engagement. **Digital Universities**. International Best Practices and Applications. Florida, v.4, n.3, p.93-97, 2017. Disponível em: https://digitaluniversities.guideassociation.org/wp-content/uploads/DU_2017_3_04_Mukherjee.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION (NEA). **Preparing 21st Century Students for a Global Society**: an Educator's Guide to the "Four Cs". 2010. Disponível em: <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS–Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 17-31, set/dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6807>. Acesso em: 02 ago. 2018.

NOVAIS, Ana Elisa. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

OKADA, Alexandra. **Competências chave para coaprendizagem na era digital**. Fundamentos, métodos e aplicações. Santo Tirso: *Whitebooks*, 2014.

OLIVEIRA, Carlos Alexandre Rodrigues de; MELO, Maikel Fontes de. Concepções de Letramento. In: SATO, Denise Tamaê Borges; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; SANTOS, Ricardo de Castro Ribeiro. (Orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos do letramento. Pipa Comunicação, 2016, p. 11-25.

OLIVEIRA, Eliane Caroline. Navegar é preciso! - o uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana. **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar em Revista**, n.35, p. 211-221, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155013366016.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. 2008. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

_____. O uso do *glogster* na formação do professor de língua inglesa. In: RIBEIRO, Ana Elisa.; NOVAIS, Ana Elisa Costa (Orgs.). **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012, p. 158- 166.

_____. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no Ensino Básico. Vitória: **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v.8, n. 10.1, p. 344-357, 2014. Disponível em: <http://www.publicacoes.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/8367/5940>. Acesso em: 16 abr. 2017.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A.; SILVA, Flávia Danielle Sordi; ALENCAR, Maria Cristina Macedo. A canção roda-viva: da leitura às leituras. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 181-198.

PELIZZARI, Adriana; KRIEG, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, 2002. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; SABOTA, Bárbara. Tecnologias digitais e ensino de língua estrangeira: realidades e desafios. **REVELLI**, Goiás, v.8, n.1, p.178-198, abr. 2016. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4781>. Acesso em: 14 dez. 2017.

POZO, Juan Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 31, ago./out. 2004. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2018.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira; CASSOL, Márcio Borges Fortes. Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, 1999. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6286/3756>. Acesso em: 10 maio. 2017.

PRIMO, Alex; RECUERO, Raquel da Cunha. **A terceira geração da hipertextualidade: cooperação e conflito na escrita coletiva de hipertextos com links multidirecionais**. Líbero, ano IX, n. 17, jun., 2006. Disponível em: <http://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/754>. Acesso em: 10 jan. 2019

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2269>. Acesso em: 14mar. 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando**- Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

_____. Ler na tela - letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Leitura e escrita hoje. In: SATO, Denise Tamaê Borges; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; SANTOS, Ricardo de Castro Ribeiro. (Orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento**. Pipa Comunicação, 2016a, p.163-177.

_____. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016b.

_____. Os hipertextos que Cristo leu. In: ARAUJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Org.). **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. In: *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.15-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/view/164/131>. Acesso em: 22 mar. 2018.

_____. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, Roxane (Org.) **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Do jornal impresso às telas digitais: trilhas do leitor. **Comunicação e Sociedade**, v. 17, p. 73-86, 2010. Disponível em: <http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/1014/978>. Acesso em: 22 mar. 2018.

_____. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESPECIALIST**, [S.l.], v. 38, n. 1, jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 21 jan. 2018.

_____; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermmodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Letramentos, ensino e os desafios da globalização. In: SATO, Denise Tamaê Borges; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; SANTOS, Ricardo de Castro Ribeiro. (Orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos do letramento. Pipa Comunicação, 2016, p. 135- 161.

SANCHÉZ, Jaime H. Integración curricular de las TICs: conceptos e ideas. In: **Anais eletrônicos**. Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, Vigo: RIBIE, 6, 2002. Disponível em: http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr_curr.pdf. Acesso em: 21 jan. 2018.

SÁNCHEZ, Noelia Sánchez. Clase invertida y aprendizaje basado en proyectos en el aula de Biología: un proyecto de innovación para 1.º de ESO - Valoración de la experiencia. **Enseñanza & Teaching**: Revista interuniversitaria de didáctica, v. 36, n. 1, p. 81-110, 2018. Disponível em: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/138412/1/Clase_invertida_y_aprendizaje_basado_en_.pdf. Acesso em: 06 jan. 2019.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da Ubiquidade para a Educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 9, p.19-28, 2013a. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Comunicação ubíqua**: Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013b.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SERNAR-PR, p. 27-34, 2014. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf. Acesso em: 10 maio. 2017.

_____. O papel do lúdico na aprendizagem. **Revista Teias**, vol.13, n. 30, p. 185-195, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24277>. Acesso em: 12 jan. 2019.

_____. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

SANTOS, Rosemary Santos; SANTOS, Edméa Oliveira. Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 04, n. 07, p. 159-183, jan./jul.2012. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/226>. Acesso em: 4 dez. 2017.

SARACENI, Claudia. Adapting courses: a personal view. In: TOMLINSON, Brian. **Developing materials for language teaching**. 2ed. London/New York: Bloomsbury, 2013, p. 49-62.

SCOTT, Lee A. (Org.). **21ST Century Skills Early Learning**. 2017. Disponível em: <http://www.p21.org/our-work/elf>. Acesso em: 26. ago. 2018.

SEMIS, Laís. Base do Ensino Médio é aprovada sem aviso prévio. **Nova Escola**, 04 dez. 2018. Disponível em : <https://novaescola.org.br/conteudo/14375/base-do-ensino-medio-e-aprovada-sem-aviso-previo>. Acesso em 04. dez. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHNEIDERMAN, Ben. Social discovery in an information abundant world: designing to create capacity and seek solutions. **Information Services & Use**, v. 31, p. 3-13, 2011. Disponível em: <https://content.iospress.com/download/information-services-and-use/isu628?id=information-services-and-use%2Fisu628>. Acesso em: 21 jan. 2018.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIEMENS, George. **Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age**. 2004. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. Acesso em: 08 jun. 2016.

SILVA, João Batista da; ANDRADE, Maria Helena; OLIVEIRA, Rannyelly Rodrigues de; SALES, Gilvandenys Leite; ALVES, Francisco Regis Vieira. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. **Revista Thema**, v. 15, n. 2, p. 780-791, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/36707351/Tecnologias_digitais_e_metodologias_ativas_na_escola_o_contributo_do_Kahoot_para_gamificar_a_sala_de_aula. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: **Anais eletrônicos**. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande/MS: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 34, 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/80725539872289892038323523789435604834.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2017.

SILVEIRA, Nádia. **Hibridizando o ensino de Inglês na escola de aprendizes-marinheiros do Espírito Santo**. 2015. 203f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1427>. Acesso em: 14mar. 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em: 14 dez. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEEN, Wim; JACOBS, Frans. **Leren van Jongeren: Een literatuuronderzoek naar nieuwe geletterdheid**. Utrecht: Stichting SURF, 2005. Disponível em: http://www.devrijeruimte.org/content/artikelen/Leren_van_jongeren.pdf. Acesso em: 14 dez. 2017.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carmina. **Introdução à multimodalidade: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, Rio de Janeiro, v. XV, n. 5, p. 1017-1025, 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/90.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. A Elaboração de Materiais Didáticos de Línguas Estrangeiras: Autoria, Princípios e Abordagens. **Cadernos do CNLF(CiFEFil)**, Rio de Janeiro, v. XVI, n. 4, p. 51-60, 2012. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/004.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

_____. Livros didáticos de Línguas e as novas tecnologias: reflexões e questões para avaliação e análise. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 38, p. 80, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/2137/988>. Acesso em: 22 mar. 2018.

_____. Cultura digital, letramento digital e formação de professores de línguas estrangeiras. **Cadernos do CNLF(CiFEFil)**, v. XXI, n. 3, p. 1761-1770, 2017. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxi_cnlf/cnlf/tomo2/0128.pdf. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**: Unigranrio, Duque de Caxias, v. 7, n. 30, p. 1-14, jul./set. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653/538>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 8, n.32, p. 67-78, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/1058/609>. Acesso em: 16 abr. 2017.

WINTER, Daiane. **O uso do vídeo como instrumento de motivação na aula de língua estrangeira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) -Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCPe_438228fcf7090e9096d5b4c47c022e46 Acesso em: 14 mar. 2017.

XAVIER, Rosely Perez; SOUZA, Daniele Tristão de. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n.1, p. 65-89, Jan./Jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132008000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 nov. 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUADRO DE PESQUISAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Estudos	Autor(a)	Título	Ano	Base de dados, Repositório	Programa	Tipo de Pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Nível de Ensino	Língua-alvo	Mídias ou Recursos digitais utilizados
1.	Ronaldo Tavares Gomes	Uso e Contribuições do Jogo Digital Fable III como Recurso Didático em aulas de Espanhol	2016	Capes	Estudos de Linguagens	Estudo de caso	Pré-testes e pós-testes; questionário; observação; diário de pesquisa.	Ensino Médio	Língua Espanhola	Jogo de RPG: <i>Fable III</i>
2.	Camila dos Santos Pereira	O Uso do Facebook em aulas de Língua Inglesa na Perspectiva dos Multiletramentos	2016	Capes	Linguagem e Ensino	Pesquisa-ação	Notas de campo; questionário	Ensino Fundamental	Língua Inglesa	<i>Facebook</i>
3.	Viviane de Fátima Pettrossi Raulik	Práticas Colaborativas de Escrita em Disciplina de Língua Inglesa de Curso Militar	2016	Capes	Linguística Aplicada	Pesquisa-ação	Questionário; observação; anotações post facto; diário de campo	Educação superior /Sistema de Ensino do Exército	Língua Inglesa	<i>Google Drive</i>
4.	Nadia Silveira	Hibridizando o ensino de Inglês na escola de aprendizes- marinheiros do Espírito Santo	2015	Capes	Estudos Linguísticos	Pesquisa-ação	Pré-testes; pós-testes; questionário; observação; entrevista; diário de pesquisa.	Curso de formação profissional/ Escola de aprendizes- marinheiros	Língua Inglesa	<i>Websites</i> para leituras online; ferramentas de tradução e dicionário online
5.	Fábio Nunes	Estratégias de Leitura em Língua Inglesa: um	2014	Capes	Linguística Aplicada	Etnográfica	Pré-testes; observação;	Educação Superior/	Língua Inglesa	Infográficos

Estudos	Autor(a)	Título	Ano	Base de dados, Repositório	Programa	Tipo de Pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Nível de Ensino	Língua-alvo	Mídias ou Recursos digitais utilizados
	Assunção	Estudo de Infográficos em uma perspectiva multimodal					questionários; gravações audiovisuais	Graduação em Letras		
6.	Iky Anne Fonseca Dias	Cibercultura e Redes Sociais no Ensino e Aprendizagem de Inglês: possibilidades e limitações	2014	Capes	Letras, Linguagens e Representações	Pesquisa-ação	notas de campo, entrevistas; questionários; análise documental	Ensino Fundamental	Língua Inglesa	Facebook
7.	Paula Rodrigues Furtado	Material Start: o percurso de sua construção e a análise do seu uso em sala de aula	2015	Capes	Linguística Aplicada	Qualitativa interpretativa	notas de campo, observação; questionário	Ensino Fundamental	Língua Inglesa	Material digital
8.	Humberto Alencar Teixeira de Souza	Uso de propiciamentos e desenvolvimento de multiletramentos no processo de produção oral em Língua Inglesa na plataforma do WhatsApp	2016	Capes	Estudos de Linguagens	Exploratória	notas de campo, entrevista	Curso de línguas	Língua Inglesa	Whatsapp
9.	Franciclé Fortaleza Bento	A Escrita Colaborativa No Ambiente Wiki: Uma Experiência De Ensino/Aprendizagem De Língua Inglesa	2011	Capes	Linguística Aplicada	Estudo de caso	notas de campo, questionários;	Curso de línguas	Língua Inglesa	Ambiente Wiki

Estudos	Autor(a)	Título	Ano	Base de dados, Repositório	Programa	Tipo de Pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Nível de Ensino	Língua-alvo	Mídias ou Recursos digitais utilizados
10.	Rayane Isadora Lenharo	Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social	2016	Capes	Estudos da Linguagem	Pesquisa-ação	questionário	Ensino Fundamental	Língua Inglesa	<i>Blog</i>
11.	Cecilia Barão Alegretti	Pontes (ir)reais sobre abismos virtuais: questões do ensino e aprendizagem de inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública	2012	Capes	Estudos Linguísticos e Literários em inglês	Pesquisa Autoetnográfica	diário de campo, observação	Ensino Fundamental	Língua Inglesa	<i>Youtube; Textto Speech</i>
12.	Otalmir da Rocha Gomes Júnior	Gêneros como megainstrumentos no Ensino de Linguacultura Estrangeira: por uma pedagogia na perspectiva dos multiletramentos	2016	Capes	Letras: cultura, educação e linguagens	Pesquisa-ação	Diário de campo, questionários e narrativas de aprendizagem	Educação Superior/Gestão em Turismo	Língua Inglesa	Série televisiva
13.	Franciele KnebelCen tenaro	Investigação de uma abordagem pedagógica para o ensino de língua inglesa por meio de jogos digitais	2016	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Tecnologias Digitais em Rede	Pesquisa- ação	observação, questionário, gravação de vídeo	Educação Superior/Graduação em Letras e Curso de línguas	Língua Inglesa	Jogos digitais: MUS; TE
14.	Vânia	<i>Turn on your Mobile</i>	2015	Biblioteca	Estudos	Estudo de caso	questionário,	Educação	Língua	<i>Twitter</i>

Estudos	Autor(a)	Título	Ano	Base de dados, Repositório	Programa	Tipo de Pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Nível de Ensino	Língua-alvo	Mídias ou Recursos digitais utilizados
	Carvalho de Castro	<i>Devices in the English Classes: tweets no processo de escrita colaborativa on-line do gênero personal recount</i>		Digital Brasileira De Teses e Dissertações	Linguísticos		interações online	Superior (cursos variados)	Inglesa	
15.	Daiane Winter	O uso do vídeo como instrumento de motivação na aula de língua estrangeira	2013	Biblioteca Digital Brasileira De Teses e Dissertações	Letras	Qualitativa descritiva	questionário; entrevista	Curso de línguas	Língua Inglesa	<i>You tube e Movie Maker</i>
16.	Elisa Sobé Neves	Língua Estrangeira para crianças na Escola Internacional/Bilíngue (Português/Inglês): Multiletramento, Transculturalidade e Educação Crítica	2013	Repositório Institucional da UnB	Linguística Aplicada	Etnográfica	Notas de campo, questionários, amostras de atividades escolares; observação; entrevista focalizada	Ensino Fundamental	Língua Inglesa	<i>Website de Leitura online: Raz-Kids</i>
17.	Luciana Vasconcelos Machado	Letramentos e projetos colaborativos no ensino de língua inglesa do PROFIS	2016	Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp	Linguística Aplicada	Etnográfica	Diário de campo, questionários, entrevista	Curso Sequencial	Língua Inglesa	<i>Website e Facebook</i>
18.	Diêgo	Escrita colaborativa com	2015	Repositório	Estudos da	Quasi-	Testes de	Educação	Língua	<i>Google Docs</i>

Estudos	Autor(a)	Título	Ano	Base de dados, Repositório	Programa	Tipo de Pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Nível de Ensino	Língua-alvo	Mídias ou Recursos digitais utilizados
	Cesar Leandro	Google Docs: flash fiction, noticing e aprendizagem de inglês como L2		Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Linguagem	experimental	conhecimento, flash fiction, questionários	Superior/ Licenciatura em Letras	Inglesa	

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “APLICATIVOS DIGITAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL/LE: um estudo com alunos do Instituto Federal do Maranhão”. Chamo-me Elizabeth Corrêa da Silva, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCult/UFMA) e sou a pesquisadora responsável pelo referido estudo.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar as possíveis potencialidades dos aplicativos digitais selecionados, em práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol, no Campus São Luís-Monte Castelo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

A pesquisadora realizará uma aula em que fará uso do material digital, dando as orientações e, posteriormente, fazendo o acompanhamento e observação da turma ao longo do percurso da atividade. Caso o(a) senhor(a) autorize, seu filho irá participar do preenchimento de um questionário e realização de entrevista sobre a percepção dele(a) acerca da atividade desenvolvida.

Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém existe a possibilidade de risco mínimo acerca do preenchimento do questionário, como o cansaço ou o aborrecimento ao responder às perguntas propostas; quanto à realização da entrevista, os riscos subjetivos consistem em possível desconforto ou constrangimento durante o registro das interações por meio da gravação de áudio.

O seu filho estará ciente de todas estas possibilidades e, de modo a evitar danos e minimizar seus efeitos, ele(a) poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento do questionário e pela não continuidade da participação na entrevista. Em caso de dano decorrente deste estudo, ele(a) poderá ser indenizado nos termos da Lei, conforme orientação do Conselho Nacional de Saúde na sua Resolução nº 466/2012.

A participação dele(a) não é obrigatória e, em qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que ele estuda. Todas as informações obtidas serão analisadas para fins da pesquisa, não sendo divulgada a sua identificação. As informações serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento serão divulgados nomes em qualquer

fase do estudo. A pesquisadora responsável assume o compromisso de utilizar os dados coletados somente para este estudo e/ou publicações científicas decorrentes dele.

Não haverá despesas financeiras para o participante da pesquisa em qualquer fase do estudo. O(A) senhor(a) e o menor de idade pelo qual é responsável não receberão remuneração pela participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

A participação dele(a) é muito importante, visto que poderá trazer benefícios para a sociedade e a comunidade acadêmica, na medida em que estaremos, por meio da pesquisa, investigando novas possibilidades que emergem no cenário digital para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

O(A) senhor(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais e finais das pesquisas, contatando a pesquisadora responsável, Elizabeth Corrêa da Silva, pelo número (98) 98136.9574 e/ou e-mail: elizcorreas@gmail.com.

O(A) senhor(a) foi informado(a) pela pesquisadora responsável dos objetivos da pesquisa acima, de maneira clara e detalhada, podendo esclarecer suas dúvidas quanto aos benefícios e riscos possíveis e fazer perguntas de modo que sejam respondidas satisfatoriamente. Além disso, o(a) senhor(a) está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Caso o(a) senhor(a) tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética deste estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a quem compete analisar projetos e protocolos de pesquisas envolvendo seres humanos, garantindo a manutenção dos aspectos éticos da pesquisa:

O Comitê está localizado na Av. dos Portugueses, Campus Bacanga, no prédio CEB Velho, Bloco C, Sala 7, em frente ao auditório Multimídia da PPPGI. Horário de funcionamento: 8:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas, de segunda à sexta feira. Telefone de contato: (98)3272-870. Endereço de e-mail: cepufma@ufma.br

CONSENTIMENTO

Assim, de comum acordo, este termo declara o consentimento de que seu filho(a) participe desta pesquisa. O (A) senhor(a) receberá uma via (de igual teor) deste termo e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável.

Eu, _____ (nome legível do pai/mãe/responsável/cuidador), declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor pelo qual sou responsável, _____ (colocar o nome do menor), sendo que aceito que ele(a) participe desta pesquisa.

São Luís, de junho de 2018

Assinatura

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Elizabeth Corrêa da Silva

Pesquisadora Principal: Elizabeth Corrêa da Silva.

RG: 99715198-6 - SSP/MA.

Endereço: Avenida Neiva Moreira. Grand Park Pássaros. Torre Gaivota. Ap. 307. Calhau,

CEP: 65.071-383, São Luís – MA.

Telefone de Contato: (98) 98136 9574

E-mail: elizcorreas@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior

Telefone de Contato: (98) 98158-6090

APÊNDICE - TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Prezado(a) aluno(a), me chamo Elizabeth Corrêa da Silva e sou pesquisadora e aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da UFMA e pretendo realizar um estudo intitulado “APLICATIVOS DIGITAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL/LE: um estudo com alunos do Instituto Federal do Maranhão”, que visa analisar as possíveis potencialidades dos aplicativos digitais selecionados, nas aulas de Espanhol, no Campus São Luís-Monte Castelo do IFMA. Para tanto, gostaria de sua participação.

A pesquisadora realizará aulas em que fará uso do material impresso e digital, dando as orientações e, posteriormente, fazendo o acompanhamento e observação da turma ao longo do percurso das atividades. Caso concorde em participar, você realizará o preenchimento de um questionário e participará de uma entrevista, em que utilizaremos gravador de áudio, para registrar sua percepção acerca das atividades desenvolvidas.

Garantimos considerar os princípios da ética em pesquisa com seres humanos, isto é, autonomia (você só participa se quiser); beneficência (sua participação poderá trazer benefícios para a sociedade e a comunidade acadêmica, na medida em que estaremos, por meio da pesquisa, investigando novas possibilidades que emergem no cenário digital para a aprendizagem de línguas estrangeiras; não maleficência (nenhum mal será feito a você); respeito e justiça (caso haja algum problema decorrente da pesquisa, você será acompanhado pela pesquisadora responsável) conforme orientação do Conselho Nacional de Saúde na sua Resolução 466/2012.

Para participar deste estudo, seu responsável já autorizou e assinou um Termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá gasto financeiro, nem receberá qualquer vantagem financeira para participar da pesquisa. Se existir qualquer despesa adicional, ela será custeada pelo orçamento da pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e, em qualquer momento, você poderá desistir da participação na pesquisa. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que estuda. Todas as informações obtidas serão analisadas para fins da pesquisa, não sendo divulgada a sua identificação. As informações serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer

fase do estudo. A pesquisadora responsável assume o compromisso de utilizar os dados coletados somente para este estudo e/ou publicações científicas decorrentes dele.

Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém existe a possibilidade de risco mínimo acerca do preenchimento do questionário, como o cansaço ou o aborrecimento ao responder às perguntas propostas; quanto à realização da entrevista, os riscos subjetivos consistem em possível desconforto ou constrangimento durante o registro das interações por meio da gravação de áudio.

Estando ciente das possibilidades descritas acima e, de modo a evitar danos e minimizar seus efeitos você poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento do questionário, pela não continuidade da participação na entrevista ou mesmo na pesquisa em sua totalidade. Em caso de dano decorrente deste estudo, você poderá ser indenizado nos termos da Lei, conforme orientação do Conselho Nacional de Saúde na sua Resolução nº 466/2012.

Solicitamos o seu consentimento também para a publicação e divulgação dos resultados, nos meios científicos e/ou de divulgação (revistas e eventos acadêmico-científicos) que os pesquisadores acharem conveniente, garantindo que você não será identificado(a) em nenhum momento. Esperamos contar com seu apoio e desde já agradecemos sua colaboração.

Você tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais e finais das pesquisas, contatando a pesquisadora responsável, Elizabeth Corrêa da Silva, pelo número (98) 98136 9574 e/ou *e-mail*: elizcorreas@gmail.com.

Você foi informado(a) pela pesquisadora responsável dos objetivos da pesquisa acima, de maneira clara e detalhada, tendo podido esclarecer suas dúvidas quanto aos benefícios e riscos possíveis e fazer perguntas de modo que fossem respondidas satisfatoriamente. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Caso necessite de esclarecimentos sobre os aspectos éticos do estudo, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a quem compete analisar projetos e protocolos de pesquisas envolvendo seres humanos, garantindo a manutenção dos aspectos éticos da pesquisa:

O Comitê está localizado na Av. dos Portugueses, Campus Bacanga, no prédio CEB Velho, Bloco C, Sala 7, em frente ao auditório Multimídia da PPPGI. Horário de funcionamento: 8:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas, de segunda à sexta feira. Telefone de contato: (98)3272-870. Endereço de e-mail cepufma@ufma.br.

ASSENTIMENTO

Eu, _____ (nome do voluntário) fui informado (a) sobre o presente estudo. Tenho o consentimento do meu responsável já assinado e declaro que concordo em participar da pesquisa. Informo que recebi uma via deste Termo de Assentimento.

São Luís, de junho de 2018.

Assinatura do (a) Voluntário (a) da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Elizabeth Corrêa da Silva

Pesquisadora Principal: Elizabeth Corrêa da Silva.

RG: 99715198-6 - SSP/MA.

Endereço: Avenida Neiva Moreira. Grand Park Pássaros. Torre Gaivota. Ap. 307. Calhau,

CEP: 65.071-383, São Luís – MA.

Telefone de Contato: (98) 98136 9574

E-mail: elizcorreas@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior – Contato: (98) 98158-6090

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO I

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA I – PERFIL DIGITAL DO ALUNO

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “APLICATIVOS DIGITAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL/LE: um estudo com alunos do Instituto Federal do Maranhão”, em desenvolvimento no Mestrado em Cultura e Sociedade da UFMA. Com este instrumento queremos conhecer seu perfil digital, bem como suas experiências com o uso de tecnologias digitais nas aulas de línguas estrangeiras no IFMA. Não há respostas certas nem erradas. Sua participação é muito importante para este estudo. Não é necessário se identificar. As informações obtidas neste questionário serão tratadas de forma anônima e confidencial. Agradecemos por sua colaboração.

1.PERFIL DO ALUNO: *(Esta dimensão busca identificar como as tecnologias estão presentes em sua vida pessoal)*

a. Gênero

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro: _____

b. Faixa etária

- ☐ Abaixo de 15 anos
- ☐ Entre 15 a 17 anos
- ☐ Acima de 18 anos

c. Em sua casa, você dispõe de: (Você poderá marcar mais de uma opção)

- ☐ Notebook
- ☐ Computador de mesa
- ☐ Celular ou *smartphone*
- ☐ Tablet
- ☐ Nenhum dos itens mencionados
- ☐ Outros, quais? _____

d. Qual seu principal local de acesso à internet?

- ☐ Em casa
- ☐ Na escola
- ☐ Na casa de amigos ou vizinhos
- ☐ Em Lanhouse ou cybercafé
- ☐ Quando está em deslocamento
- ☐ Outro: _____

e. Com que frequência você tem acesso à internet em casa?

- ☐ Todos os dias
- ☐ Alguns dias da semana
- ☐ Raramente
- ☐ Não tenho acesso em casa

f. Qual destes equipamentos você mais utiliza para acessar internet:

- ☐ Celular ou *smartphone*
- ☐ Tablet
- ☐ Notebook
- ☐ Computador de mesa
- ☐ Outro: _____

g. Você costuma utilizar seu celular ou smartphone em casa para: (Marque até 2 opções)

- ☐ Diversão e entretenimento (filmes, vídeos, música, jogos, fotos, livros)
- ☐ Estar conectado com outras pessoas (redes sociais, e-mail, chamadas de áudio ou vídeo)
- ☐ Me manter informado (notícias, buscas, previsão do tempo)
- ☐ Estudar (pesquisas, leituras online, videoaulas)
- ☐ Organização e atividades cotidianas (alarme, relógio, agenda, blocos de notas)
- ☐ Outro: _____

h. Você costuma ler textos por meio de dispositivos eletrônicos (como o celular, *smartphone*, *notebook* ou *tablet*)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em caso afirmativo, qual dispositivo você utiliza com maior frequência? (marque ao menos uma alternativa)

- ☐ Computador ou *notebook*
- ☐ Celular ou *smartphone*
- ☐ *Tablet*
- ☐ *iPads*
- ☐ Leitores Digitais (*Kindle*, *Kobo*, *Lev*, outros)
- ☐ Outro: _____

2. TECNOLOGIAS DIGITAIS E ACESSO À INTERNET PARA ATIVIDADES ESCOLARES

(Nesta dimensão, temos como objetivo identificar sua experiência com tecnologias digitais, acesso à internet e realização de suas atividades escolares)

a. Qual o seu Curso no IFMA: _____

b. Em qual local da escola você mais faz uso da internet para realizar atividades escolares

- ☐ Na sala de aula
- ☐ Na biblioteca
- ☐ No laboratório de informática
- ☐ No departamento do seu Curso
- ☐ Outro:

c. Como você mais costuma utilizar a internet para realizar suas atividades escolares: (Marque até 2 opções)

- ☐ Pesquisas para resolver atividades e trabalhos solicitados pelo professor
- ☐ Pesquisas para ampliar as informações que você viu na aula
- ☐ Para estudar para provas da escola
- ☐ Participar de jogos educativos
- ☐ Responder a provas e testes disponíveis na internet (para Enem, vestibulares, concursos)
- ☐ Se comunicar com colegas para organizar trabalhos em grupos
- ☐ Divulgar trabalhos que você ou seu grupo realizou na escola
- ☐ Não faz uso da internet para realizar suas atividades escolares
- ☐ Outro:

3. TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE ESPANHOL

(Nesta dimensão temos como objetivo identificar como você concebe as tecnologias digitais nas aulas de espanhol na escola)

a. Nas aulas de espanhol, você já teve contato com textos que circulam no meio digital (e-mail, chat, videoconferência, podcast, blog, charge digital, miniconto-multimodal, e-zine, vlog, gif, fanfic, meme, twits, post, etc.)

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em caso afirmativo:

- Qual/Quais? _____

E em qual suporte:

- ☐ livro impresso
- ☐ cópia
- ☐ computador
- ☐ celular ou *smartphone*
- ☐ outro: _____

b. Para você, realizar atividades nas aulas de espanhol na escola, por meio de dispositivos eletrônicos, como celular, *smartphone*, *notebook* ou *tablet*, seria possível? (marque ao menos uma opção).

- ☐ sim, tranquilamente
- ☐ sim, mas é necessário que haja foco
- ☐ não, pois causaria dispersão diante da diversidade de recursos da internet
- ☐ não, pois é desconfortável e cansativo
- ☐ outro: _____

c. Você utilizaria seu celular ou *smartphone* para leitura de textos trabalhados nas aulas de espanhol?

- ☐ Não, pois considero cansativo ler na tela do celular
- ☐ Não, pois prefiro ler textos impressos
- ☐ Sim, costumo ler textos impressos e na tela do celular
- ☐ Outro: _____

d. Observe as ferramentas digitais listadas abaixo e marque apenas as que você já teve alguma experiência na vida pessoal e/ou em atividades das aulas de espanhol da escola:

Ferramentas Digitais	Tenho experiência de uso Pessoal	Já tive experiência nas Aulas	Ferramentas Digitais	Tenho experiência de uso Pessoal	Já tive experiência nas Aulas
1. Jogo digital			8. <i>Twitter</i>		
2. <i>Google drive</i>			9. <i>Facebook</i>		
3. <i>WhatsApp</i>			10. <i>Instagram</i>		
4. Dicionário online			11. <i>Nearpod</i>		
5. <i>Blog</i>			12. <i>Quizziz</i>		
6. <i>YouTube</i>			13. <i>Kahoot</i>		
7. Podcast			Outro:		

APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO II

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA II – AVALIAÇÃO – MATERIAL IMPRESSO

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “APLICATIVOS DIGITAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL/LE: um estudo com alunos do Instituto Federal do Maranhão”, em desenvolvimento no Mestrado em Cultura e Sociedade da UFMA. Com este instrumento queremos conhecer sua opinião sobre o material de ensino utilizado nesta aula. Não há respostas certas nem erradas. Sua participação é muito importante para este estudo. Não é necessário se identificar. As informações obtidas neste questionário serão tratadas de forma anônima e confidencial. Agradecemos por sua colaboração.

AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM O IMPRESSO (*Dimensão que busca conhecer sua avaliação sobre o material didático utilizado nesta aula*)

a. Considerando que a temática desta aula está presente no plano de ensino da disciplina, mas não coincide com as temáticas do livro atual, houve a necessidade de organização de um material impresso que abordasse este tema. **Qual sua percepção sobre a utilização deste tipo de material nas aulas de espanhol?**

b. A unidade selecionada trabalha com o gênero editorial e apresenta o texto “¿Videojuegos, adición o afición?” enquadrado em uma página da web, uma vez que foi retirado de um jornal eletrônico. **Para você, seria possível observar diferença(s) entre o contato com esse texto impresso e o contato com esse texto na tela do computador ou notebook?**

- ☐ Sim
- ☐ Indiferente
- ☐ Não

Comente:

c. Como você avalia a qualidade da Unidade didática utilizada?

- ☐ Ruim
- ☐ Regular
- ☐ Boa
- ☐ Excelente

d. Você considerou as temáticas trabalhadas na aula relevantes?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Justifique:

e. Escreva três palavras-chave que descrevam a sua experiência com o material utilizado:

; ;

APÊNDICE F- QUESTIONÁRIO III

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA III – AVALIAÇÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS APLICATIVOS DIGITAIS

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “APLICATIVOS DIGITAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL/LE: um estudo com alunos do Instituto Federal do Maranhão”, em desenvolvimento no Mestrado em Cultura e Sociedade da UFMA. Com este instrumento queremos conhecer sua opinião sobre os aplicativos utilizados na aula de espanhol. Reforçamos que não há respostas certas nem erradas. Sua participação e sinceridade são muito importantes para este estudo. Não é necessário se identificar. As informações obtidas neste questionário serão tratadas de forma anônima e confidencial. Agradecemos por sua colaboração.

1. EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES COM USO DOS RECURSOS DIGITAIS

(Dimensão que visa conhecer suas percepções durante a utilização dos recursos digitais em sala de aula)

a. Ao longo da experiência você constatou algum problema?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em caso afirmativo, qual? (Você poderá marcar mais de uma opção)

- ☐ A conexão estava muito lenta;
- ☐ A conexão caiu frequentemente
- ☐ O tempo para realizar as tarefas propostas não foi suficiente;
- ☐ Não consegui realizar a escuta da tarefa com áudio;
- ☐ Nas tarefas de clicar ou arrastar os comandos não obedeciam;
- ☐ Não consegui inserir textos, imagens na atividade de produção escrita;
- ☐ Links disponíveis no site não abriram;
- ☐ Os botões do site não deram acesso à página prevista
- ☐ Outro: _____

2. AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM OS APLICATIVOS DIGITAIS *(Dimensão que busca conhecer sua avaliação sobre os recursos digitais utilizados na experiência em sala de aula)*

2.1 Quanto ao Tema e conteúdos trabalhados

a. Você considerou as tarefas propostas na aula com os recursos digitais relevantes?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Justifique:

b. Considerando a aula com as cópias do livro e a aula com os aplicativos digitais, o trabalho com o Tema “*Tecnologias da informação e comunicação*” foi:

- ☐ mais interessante com a utilização apenas do material impresso
- ☐ mais interessante com a integração dos aplicativos digitais
- ☐ não foi interessante nem com a cópia, nem com os aplicativos digitais
- ☐ foi interessante das duas formas
- ☐ Outro:

2.2 Acerca do aplicativo Padlet:

a. A possibilidade de inserção de fotos, vídeos, gifs, áudios juntamente com o texto escrito, favoreceu a compreensão dos termos pesquisados?

- ☐ Sim
- ☐ Indiferente
- ☐ Não

b. A construção do painel, em grupos, foi importante para a realização da atividade:

- ☐ Sim
- ☐ Indiferente
- ☐ Não

Comente sua resposta:

2.3 Acerca do aplicativo Edpuzzle:

a. A atividade de escuta e visualização do vídeo “¿Qué significan los símbolos PEGI?”:

- ☐ Foi útil para exercitar a sua compreensão oral em língua espanhola
- ☐ Não foi útil para exercitar a sua compreensão oral em língua espanhola

- Outro: _____

b. Para você, o vídeo apresentado ampliou as informações referentes ao tema abordado no material impresso?

- Sim
- Indiferente
- Não
- Outro: _____

c. Responder as perguntas sobre o vídeo à medida que ele era exibido foi uma tarefa que: (Você poderá marcar até 2 opções)

- Não resultou em nenhuma diferença caso a professora lançasse as perguntas para a turma
- Estimulou uma escuta e visualização mais atentas
- Animou você a participar mais ativamente da atividade de escuta
- Não proporcionou um feedback ao que você ouviu/viu no vídeo
- Proporcionou um feedback ao que você ouviu/viu no vídeo
- Indiferente
- Outro: _____

2.4 Acerca do aplicativo Quizizz (quiz de perguntas e respostas):

a. O uso do aplicativo Quizizz:

- contribuiu para avaliar seus conhecimentos sobre a temática e o gênero discursivo trabalhados
- não contribuiu para avaliar seus conhecimentos sobre a temática e o gênero discursivo trabalhados
- outro: _____

b. Para você, as atividades realizadas por meio da ferramenta Quizizz: (marque apenas uma alternativa)

- foram motivadoras, mas não possibilitaram aprendizagem
- favoreceram a aprendizagem, mas não a motivação
- favoreceram motivação e aprendizagem
- não geraram motivação nem aprendizagem
- outro: _____

2.5 Avaliação Geral dos aplicativos digitais utilizados na aula:

a. Qual (is) aplicativo (s) você já conhecia antes das atividades realizadas em sala de aula?

- Padlet
- Edpuzzle

- ☐ Quizizz
 - ☐ Não conhecia os aplicativos acima
- b. As atividades propostas em conjunto com os aplicativos resultaram em uma experiência:**
- ☐ Muito desafiadora
 - ☐ Desafiadora
 - ☐ Indiferente
 - ☐ Fácil
 - ☐ Muito fácil
- c. Aliar o trabalho com o material impresso ao uso dos aplicativos digitais favoreceu o seu interesse pelos temas trabalhados nas aulas?**
- ☐ Sim
 - ☐ Indiferente
 - ☐ Não

Comente sua resposta:

d. Que sugestões você daria para aperfeiçoar os recursos digitais utilizados nesta aula?

e. Escreva três palavras-chave que descrevam a sua experiência com os recursos digitais utilizados:

1ª _____, 2ª _____, 3ª _____

APÊNDICE G- FICHA DE OBSERVAÇÃO

Ficha de Observação

Data: / /2018

Horário:

Parâmetros	Evidência ou breve descrição
Local da Aula	
Participação dos alunos	
Solicitação de explicações sobre a temática abordada	
Solicitação de informações sobre os aplicativos utilizados	
Respondem a perguntas propostas pela professora	
Colaboração com os colegas	
Interatividade com os aplicativos digitais	
Ocorrência de problemas técnicos	

Outras observações:

APÊNDICE H- ROTEIRO DE ENTREVISTA FOCALIZADA

Roteiro de entrevista- Grupo Focal

Data: / / 2018

Horário:

Sessão:

Grupo:

1. Falem sobre a experiência de trabalhar com tecnologias digitais nas aulas de línguas estrangeiras na escola. Vocês costumam utilizar ferramentas, aplicativos nessas aulas? fazem uso do computador ou celular?
2. Quais vantagens puderam ser observadas na aula em que vocês utilizaram apenas o material impresso que não foram observadas com os aplicativos digitais?
3. Houve vantagens na aula com as atividades desenvolvidas a partir dos aplicativos digitais? Em caso afirmativo, houve vantagens nessa aula que não foram observadas na aula com o material impresso?quais?
4. Comentem os pontos negativos com a utilização apenas do material impresso:
5. Comentem os pontos negativos com a utilização dos aplicativos digitais atrelados ao material impresso:
6. Falem como foi a experiência com:
 - a. a escuta/visualização do vídeo no aplicativo *Edpuzzle*
 - b. o jogo de perguntas e respostas sobre o gênero editorial e a leitura (com o *Quizizz*)
 - c. o painel de palavras desconhecidas(com o *Padlet*)
7. É possível afirmar que o uso dos aplicativos digitais na aula teve potencialidades que favoreceram a aprendizagem da língua espanhola? se houve, quais?

APÊNDICE I- TRANSCRIÇÃO DOS ÁUDIOS DO GRUPO FOCAL

Grupo focal 1 - Dia 17.12.18

Horário: 13:30h

Local: Sala de aula do Departamento Acadêmico de Letras - Campus Monte Castelo

Legenda:

M: Moderadora

A: Aluna

((palavra)) → comentários da transcrição.

(...) Demonstração de corte em trechos não relevantes.

Início: A moderadora se apresenta e explica sobre a dinâmica e regras para o grupo focal

M: Falem sobre a experiência de trabalhar com tecnologias digitais nas aulas de línguas estrangeiras na escola. Vocês costumam utilizar ferramentas, aplicativos nessas aulas? fazem uso do computador ou celular?

A2: Não. A gente nunca teve. Só os professores usavam o slide, Data Show.

A3: Ou então professor que ia dar aula, aí às vezes pegava o celular pra pesquisar. Tipo uma vez, o professor fez uma plataforma

M: E destas últimas experiências, qual foi a sensação? O que vocês acharam?

A1: Legal. Porque assim, é um negócio que a gente não tá muito acostumado. E assim, tipo, tu fica mais interessado em fazer porque desperta a tua curiosidade, da gente entender como é que funciona o jogo. E o assunto, de certa forma, que na hora tinha que prestar atenção pra saber responder. Tipo, eu achei isso interessante.

A2: E também o formato do jogo, aí eu me sinto mais, eh... atraída por esse tipo de jogo.

A1: Eu também.

M: E quais vantagens puderam ser observadas na aula em que vocês utilizaram apenas o material impresso que não foram observadas com os aplicativos digitais?

A3: É porque, no computador a gente tinha que responder pra poder passar pra outra pergunta. Então, a gente se sentia com mais vontade de responder pra poder ir continuando o jogo. Aí geralmente a gente tem preguiça de copiar, a gente acha mais chato tá copiando. Então, no... na parte digital é mais rápida, mais fácil. Só que, por exemplo, na aula do material impresso todo mundo recebeu o material impresso, o computador, por não ser uma coisa comum, nem todo mundo tinha o seu computador, a gente foi ficando em dupla, a internet que não tava funcionando.

M: A conexão.

A2: É, a conexão. Mas por conta mesmo que não é o costume, aquela sala não é específica pra fazer aquele tipo de atividade, mas a interação, em relação à digital, é maior do que em relação aos impressos.

A3: Porque também na primeira aula vai muito do professor, e ela conseguiu dialogar bacana com os alunos, aí conseguiu dar uma aula boa.

M: Sim. E o que mais assim, de diferencial que vocês acharam?

A3: A questão do... das cores, porque na digital tem as cores, no impresso não. Mas também achei interessante. Porque eu gosto bastante de ter material impresso, de riscar, é bacana.

A2: É porque depende muito também da pessoa, porque tem gente que, como a (cita nome da colega), aprende mais escrevendo, tem gente que aprende mais só observando.

M: Houve vantagens na aula com os aplicativos digitais que não foram observadas na aula com o material impresso? quais?

A1: Na parte que... tinha três etapas, né, lá no site.

M: Sim.

A1: na segunda etapa era fazer o dicionário.

A2: É, o dicionário, e aí a gente pegava a palavra que a gente não tinha entendido, que a gente achava curiosas e fazia lá, aí fazia tipo um texto e botava a palavra, o significado e a imagem, ou um *gif*, que aí a gente nunca tinha feito, só mesmo o significado.

A1: É mais, porque a gente tá com a internet. Então a gente conseguia pesquisar imagem, conseguia pesquisar *gifs* que no papel a gente não consegue, a gente só vê o que tem lá e responde o que tem lá.

A2: Sim. Porque tipo, no papel, na sala, a gente fica mais preso ao que a professora dá pra gente. E no computador não, tipo, a gente teve que buscar a palavra e associar ela aos recursos. E associando, pelo menos pra mim, se tornou mais fácil.

M: E quanto aos pontos negativos? Teve alguma outra coisa que vocês perceberam?

A3: Acho que não.

A1: Não.

M: Em dupla? Foi legal?

A2: Foi.

A1: É bom porque a gente interage também, às vezes a gente não sabia responder, não sabia alguma coisa. Mas é mais essa questão da escola não ser preparada pra esse tipo de aula, que

aí não tem computador suficiente, a sala é pequena, é ruim a conexão, é ruim também quando chove.

M: O que vocês acham que poderia ter mais?

A3: o tempo, tipo, poderia ser um pouco maior. A questão dos jogos. Tanto na questão do jogo quanto na questão do tempo, porque aí não dá pra voltar, aí fica bem ruim às vezes. Porque tem gente, tem gente que tem facilidade de entender de primeira e ele ((personagem do vídeo)) fala muito mais marcado.

M: Todo mundo conseguiu escutar legal?

- Sim.

M: É comum ir no laboratório de informática?

A3: Não.

A2: A gente nunca tinha ido.

M: Mas, por exemplo, “ah, eu não tenho computador em casa”, aí eu quero usar aqui.

A1: Na biblioteca.

A3: Tem na biblioteca. Tem gente que usa pra fazer slide, fazer trabalho, fazer atividade, alguma coisa da escola, mas tem gente também que fica assistindo *Youtube*, vê série, vê filme, jogar. Geralmente, quando vai fazer uma pesquisa assim, a gente quase não pega o computador, a gente faz pelo celular.

M: Comentem os pontos negativos com a utilização apenas do material impresso:

A3: o livro fica na questão de que a gente acaba se baseando só nele. Mas o celular, não. A gente pode pesquisar em outros sites, ver outros sites, ver outros pontos de vistas.

A2: Professor vai dar uma aula mais tradicional, é bacana o aluno vai tá lá, no momento, mas a gente passa o dia todo. [...] Aí cansa. Chega no final assim, a gente gosta que seja atividades mais diferenciadas do que só esse padrão que é os impressos.

M: Alguma coisa que vocês acharam que pudesse melhorar na parte dos recursos digitais?

A1: Que a escola não tá preparada pra ter aula mais relacionada a computadores. A questão do foco mesmo, porque como é um... era uma plataforma de jogos, não tinha só o jogo que ela tinha proposto. Só que aí às vezes, por exemplo, se for pelo celular, chega uma notificação, uma mensagem, aí é mais fácil perder o foco.

M: Falem como foi a experiência coma escuta/visualização do vídeo no aplicativo *Edpuzzle*

A3: Foi só a questão do tempo

A1: essa questão do tempo mesmo

A2: Eu só achei um pouco ruim foi o desenho ((personagem do vídeo)) falar muito rápido, aí algumas coisas eu ficava assim “o que ele tá falando?”. E ainda tá em espanhol. Mas foi só isso mesmo, mas deu pra entender algumas coisas.

A1: Acho que a intenção foi essa, se errou o caminho tem que desafiar mesmo, que era pra ter o interesse em tá prestando atenção pra poder aprender. Mas eu achei bom.

M: Mas, o que que poderia melhorar?

A3: Não sei. Eu achei bom, eu achei bacana. Foi bem didático, porque ele colocava as perguntas no vídeo.

A2: Aí parava.

A1: ...aí parava e perguntava. Aí ficava dinâmico assim, do que colocar tudo no final. E era um vídeo animado, então tinha um bonequinho falando e as partes passando conforme ele ia falando. Também deixava mais interativo.

A2: Poderia desenvolver, tipo, criar novas etapas.

A1: É verdade.

M: **Falem como foi a experiência como jogo de perguntas e respostas sobre a leitura (com o Quizizz)**

A1: Ah, eu achei legal.

A2: Sim. Porque, tipo, o tempo ia passando, aí se a gente não acertasse a pontuação ia diminuindo. Aí se errasse...

A3: E tava a nossa turma e tinha outras turmas, eu pelo menos sou bastante competitiva, eu achei muito legal.

A1: Essa questão da competição, a pessoa tem que aprender a perder, a ganhar. Eu acho que prepara, por mais que seja só um passatempo assim simples, mas você já estimula a pessoa a saber que ela pode melhorar em alguns pontos, que ela tem que deixar de lado outros e conseguir... pra poder ela competir de uma forma saudável.

M: **Falem como foi a experiência como painel de palavras desconhecidas (com o Padlet)**

A2: Se a gente não achasse legal os outros, a gente poderia mudar. A gente perguntava, posso mudar? posso trocar? Essa imagem tá mais interessante. E aí a gente interagiu entre a gente e mudava.

A1: Houve uma interação muito grande, tanto com o aplicativo, tanto quanto com as pessoas que estavam fazendo... editando o cenarozinho. Então eu acho que ficou bem... bem dinâmico.

M: E sobre “ah, fulano mudou”. Como foi a sensação de vocês?

A3: Não, de boa, porque assim, a gente entendeu que tava todo mundo junto pra fazer o trabalho em equipe pra que ficasse bom. E aí tipo, você não pode fazer as coisas sozinho, pode melhorar.

A2: Acho que também os comentários, “ah, ficou legal”, “ah, ficou top”.

M: **É possível afirmar que o uso dos aplicativos digitais na aula teve potencialidades que favoreceram a aprendizagem da língua espanhola? se houve, quais?**

Alunas: Sim.

M: Por exemplo?

A3: É mais, é bem mais prático.

A2: É.

M: O fato de associar o impresso e os aplicativos, isso facilita ou atrapalha?

A2: Facilita.

A1: Facilita.

A3: Às vezes.

M: Por quê?

A1: A gente não vai deixar de tá aprendendo porque já tá lá no caso prontinha, a gente vai ter que ler, vai ter que entender, vai ter que interpretar. Só que é de outra forma, no digital é mais dinâmico, é mais prático e aí às vezes é melhor, mais interessante do que de uma forma tradicional. É prático, dinâmico, é mais interativo. Aí tem... volta para aquelas questões lá que se a estrutura oferecida pela escola fosse melhor, fosse maior, aí sim a gente poderia realmente executar essas atividades de uma forma bem melhor, bem mais fácil. A gente conseguiu aprender, conseguiu complementar com a aula que tinha sido dada em sala e conseguiu executar todas as atividades que estavam propostas.

A2: Tudo em excesso é ruim, mas se equilibrar o livro com o digital, fica bom. Não se prender só em uma coisa, porque só o livro também é chato, só o digital também se torna cansativo. Então juntar os dois foi interessante a ideia, a professora fazer isso. E a questão do digital também é bacana com relação aos livros. Porque a gente vive recebendo livros e às vezes não traz, às vezes a professora quer ler um livro e nem todo mundo tá com livro porque

tá fazendo peso. Então, o digital facilita bastante essa questão de não precisar de material físico pra tá aprendendo com essas plataformas.

A1: Assim, eu, particularmente, gostei da metodologia que foi usada.

A2: somente a questão do tempo que poderia ser maior.

A1: mas o equipamento em si é muito legal.

A2: é diferente.

A2: A questão também de trabalhar com recurso digital assim, depende muito da forma que o professor trabalha, porque também não adianta só colocar o aplicativo lá pro aluno mexer e o professor ficar sentado fazendo outras coisas. Tem que ter essa interação do professor com o aluno, o aluno com o professor e com o digital. Então, eu acho que, basicamente, a questão é o equilíbrio, tem que realmente equilibrar. A gente só teve uma aula digital, foi em laboratório, então as outras aulas vão ser tradicionais. Assim, vai voltar pro tradicional. Então, tem essa questão.

A3: Tanto de estimular a escola oferecer esse tipo de trabalho pros alunos, como os professores também se sentir à vontade pra poder administrar esse tipo de aula, que às vezes acaba sendo um pouco mais complicado porque fica só o aluno e o computador, e aí às vezes o professor fica mais de lado. Mas assim, a estrutura, o foco, que o aluno tem que tá focado com as tecnologias digitais, mas eu achei a atividade interessante.

A1: ((Descreve uma aula tradicional na escola)) e a gente consegue aprender do mesmo jeito. Do mesmo jeito que a gente conseguiu aprender com o computador. Então, o negócio, às vezes, não é nem o que a gente tá usando, e sim como a gente tá usando. É isso.

M: O que acharam do conjunto das atividades que foram adotadas? Vocês acham que poderiam tá no celular? O que vocês acharam?

A2: Seria legal um aplicativo relacionado só a essa matéria. Seria diferente.

A1: A plataforma... a plataforma era muito boa. Era bem organizada.

A3: Era bem organizadinha.

A1: A questão de, por exemplo: entrava, as pessoas iam se cadastrando. Eu achei bem bacana o joguinho. Bem dinâmico.

A2: A única coisa foi que os outros jogos tavam em inglês e esse tava em espanhol. Aí foi só isso mesmo que não tinha mesmo português. Mas de resto, tava bom.

A3: A gente tinha que saber inglês pra poder saber a resposta pra poder fazer. Mas em relação à tela, relacionado à atividade, tava em espanhol, que era a matéria.

M: Vocês sentiram dificuldade?

A3: Não, porque tudo vinha explicado.

E também a gente já tinha lido o texto, já tinha feito o do vídeo e o do dicionário, aí a gente já chegou lá pra poder responder.

M: E o jogo de perguntas trouxe alguma aprendizagem que reforçou o que viram na aula, foi motivante?

A2: É, e reforçou. Tudo que tinha no aplicativo, a gente já tinha visto. A única coisa nova que a gente viu foi do primeiro *Quizz* que era sobre a classificação do aplicativo, de filmes, de jogos. A gente assistia o vídeo e conseguia responder as perguntas. Foi tudo explicadinho.

M: Foi motivante pra vocês?

A3: Relacionado às duas aulas?

M: Sim.

A3: Assim, particularmente eu não me senti muito motivada pela primeira aula. Só que assim, foi muito assim, negócio de texto pra responder, no comecinho. Só que aí, quando chegou na aula com o computador que a gente ficou envolvido, já tinha visto aí, só que de uma forma diferente eu achei muito mais interessante.

A1: Também porque, a primeira aula, ela lia o texto (e perguntava) pra gente, como tem outras turmas, não era só a nossa, nem sempre a pessoa ficava à vontade de responder aí, “se eu errar, alguém vai me julgar” tal. Aí acho que foi mais isso mesmo. E no computador não, a gente tá lá.

M: Não teve nada desmotivante?

A1: Desmotivante? Em relação à primeira aula foi mais essa questão de não saber espanhol. Primeiro de responder em espanhol e errar e responder em português, aí o aplicativo melhorou. Mas a gente já ia... sabia o que tava lendo, o que tava ouvindo. Aí é melhor o aplicativo em relação a isso.

M: Se fossem dar uma sugestão?

A3: Ah, como eu falei, tipo, aumentar o tempo; meio que não misturar com outros conteúdos de outras matérias, porque se misturar com outras disciplinas, meio que pode perder o foco dele. Mas é isso.

A1: É, podia ter... podia ter, tipo... como a gente tava só escutando e escrevendo, podia ter um da gente falando. Outras atividades que também complementam a que já foi dada

M: Aí, pra gente finalizar, a gente pode pensar cada uma palavra, uma palavra que caracterize essa experiência?

A2: Inovação.

A3: Conhecimento, tecnologia.

A1: Interação. Interação, dinâmica

A2: equilíbrio.

M: Por que equilíbrio?

A2: Equilíbrio entre o teórico e o prático.

A Moderadora agradece e finaliza a sessão

(Fim da transcrição)

Grupo focal 2 - Dia 18.12.18

Horário: 13:30h

Local: Sala de aula do Departamento Acadêmico de Letras - Campus Monte Castelo

Início: (A moderadora se apresenta e explica sobre a dinâmica e regras para o grupo focal)

M: Falem sobre a experiência de trabalhar com tecnologias digitais nas aulas de língua estrangeira na escola. Vocês costumam utilizar tecnologias digitais, ferramentas, aplicativos nas aulas de espanhol ou inglês?

A3: Acho que a questão do *Youtube* porque nas aulas de espanhol a professora traz muita música, aí ela conecta no *Youtube*, aí a gente vai buscar a letra no celular mesmo. Então eu acho que é uma forma bem mais legal de aprender certas palavras, tipo *rato* a gente achou que era “rato” mesmo [...]. Então traz muitas palavras assim que tem um duplo sentido e com a música a gente consegue entender melhor o contexto, sem saber o significado da palavra.

A4: eu não sei se serve assim como exemplo, mas assistir séries assim como exemplo, conta também? Então eu no caso, eu particularmente, pra ser sincera, eu não gostava de espanhol, eu não gostava da língua, eu preferia inglês, é muito comum as pessoas passarem por isso né? só que eu passei a assistir algumas séries em espanhol, especificamente, *La Casa de Papel* e *Elite* também. Assisti as duas, só que a *Elite* quando eu fui assistir, eu coloquei a legenda pra ser em espanhol também pra poder treinar isso, porque eu não sabia o meu motivo pra não gostar de espanhol (risos). Aí eu queria conhecer melhor pra poder ter uma conclusão, sabe? o que eu realmente penso sobre a língua, aí com as aulas da professora, especificamente essas recente agora, da Elizabeth, que ela entrou, eu comecei a me interessar mais (...) ajuda bastante quando a gente pega de outra forma o contexto da língua espanhola e conhece, não sei, até pro nosso próprio interesse, eu passei a gostar, um pouquinho a mais (risos).

A5: Bom, eu ainda não cheguei ao estágio da (cita nome da aluna - A4) de achar tão interessante mas eu tô no caminho sabe? Eu comecei a assistir uma série que me fez me

interessar mais assim pelo espanhol, como a (cita nome da aluna). A série é chamada *Jane the Virgin* que é em inglês e me trouxe justamente interesse por causa do inglês, porém na série tem duas pessoas, que são naturalizadas em países que falam em espanhol, então lá eles praticam muito a própria língua deles, não utilizam a língua do país que eles estão, que no caso é o inglês. Então nessa série eu acabo praticando os dois, tanto inglês, quanto espanhol. E a partir dessa série eu passei a ter um pouco mais de interesse em relação à língua, mas só a série mesmo pra me fazer ter mais esse interesse porque eu sempre fui mais chegada mesmo no inglês.

M: e que já utilizaram na sala de aula? ou sugestões do professor?

A3: Eu acho que a questão de dicionários porque ela passa alguns sites que são direcionados a isso e a gente pesquisa lá na hora por conta do *wi-fi* e como eu citei também a questão do *youtube* porque é dali que a gente tira as músicas e tal, então já tá bem introduzida a questão de alguns aplicativos, celular, tem material que a gente lê nele mesmo.

A4: A senhora diz especificamente só no espanhol? ou em todas as disciplinas?

M: Em línguas

A4: Na última aula de (cita a disciplina) a professora levou a gente pro laboratório ela passou uma atividade avaliativa para gente construir um infográfico falando sobre as mídias.

A3: O material que ela disponibilizou no papel (referindo-se à experiência da pesquisa), a gente trabalha muito com isso (material impresso), sempre trabalhou (cita as disciplinas), trazendo o material [...] eu particularmente pego esses papéis e depois eu joga fora ou então eu escrevo na parte de trás que é branca e eu acho um desperdício porque a gente tem muito isso de sustentabilidade. Às vezes o professor chega aqui com 30 folhas pra cada aluno e a gente fica pensando: “meu Deus, olha o tanto de árvore que tu matou” (risos). Aí hoje tem muito esse lance, esse lance da tecnologia que ela trouxe que é mil anos, mil vezes melhor já que a gente vive com o celular. Pelo menos acho uma utilidade pra isso, é melhor do que proibir porque...

A7: E de fato nas outras aulas anteriores, em (cita as disciplinas) a gente não tinha tido esse contato com o uso da tecnologia, era sempre algo meio que...

Alunas complementando: tradicional

A7: tradicional, era sempre a mesma coisa

M: Então vocês nunca tiveram?

Alunas: não

A7: [...] Mas a gente nunca tinha, de fato, utilizado um aplicativo, ou algo do tipo, e a gente gostou muito da experiência porque a gente se divertiu, não foi algo meio que “ah vou ficar nesse livro, eu vou focar nele”, não foi cansativo, a gente fez dupla, a gente sorriu. Foi algo meio que muito divertido

A2: principalmente na questão do texto, ela mandou a gente fazer, vários textinhos assim com palavras que a gente tinha descoberto pelo texto e foi muito interessante. A (cita nome da colega) fazia de um lado uma coisa e eu ia lá e apagava e a gente ficava nessa brincadeira mesmo que no final tivesse o objetivo de terminar, então acho que essa interação que ela causa, não só da gente com o espanhol mas da gente, entre nós, foi muito mais legal.

M: Quais vantagens puderam ser observadas na aula em vocês utilizaram apenas o material impresso, que não foram observadas na aula que atrelou os aplicativos digitais?

A7: Eu gostei bastante do tema, que ela chegou trazendo a questão dos jogos, a questão do uso da internet, como isso pode ser uma coisa boa ou ruim na vida de uma pessoa, os jogos por exemplo, alertou os riscos. Então é um tema que ele, de fato, merece ser discutido, porque a gente vive isso. É uma coisa que é do nosso cotidiano, eu particularmente gostei bastante do texto e das atividades. Eu achei algo que prendia a pessoa.

A5: Eu acho que ajuda bastante também, colocasse um tema que entrete (sic) a gente, um tema que é interessante a gente saber, em outra língua, porque imagina uma pessoa que tem dificuldade com espanhol, que não simpatiza muito com a língua e trata de um assunto que ela não tem interesse. Então acho que essa técnica, essa tática de colocar um tema realmente que é muito interessante de se estudar, nessa língua, eu gostei bastante.

A1: Eu acho que nessa aula ficou algo mais direto, uma conversa mais direta em que a gente não tava interagindo a partir da internet, então a gente se sentiu mais próximo um do outro e também a questão da escrita, porque digitar é interessante sim, mas quando a gente escreve (referindo-se a escrever no papel) a gente tem uma interação maior com a língua, então assim fica muito mais fácil de aprender, sabe?, a questão da leitura que nós fizemos, então tudo isso foi bastante interessante.

A2: Eu também concordo com a (diz nome da colega) nesse ponto, porque eu acho que é legal a gente ter aquela questão de sei lá, abrir uma outra guia e pesquisar, mas quando a gente tem o impresso eu acho que é mais interessante, é tornar mais direto, e o processo eu acho que ele torna-se mais simples, porque também tem todas essas questões do fato da internet ser lenta, então às vezes demora para tu só saber o significado de uma palavra ou algo assim, e no impresso é muito mais prático porque tu quer fazer algum tipo de anotação aí tu só escreve ali no cantinho e sublinha uma linha, faz um balãozinho, então eu acho que torna... é um processo mais rápido, eu acho mais prático e acho muito mais direto. Então, essas foram as vantagens, eu cheguei a anotaçõeszinhas que eu não ia ter como fazer isso em um monitor, em um computador.

A3: É bastante importante para a gente entender que os dois deveriam ser casados, é bom que digamos que, haja uma alternância, uma vez ser assim no papel e outra vez ser usando tecnologia, e usar os dois de uma forma equilibrada, entendeu, eu acho que seria interessante.

A4: E na questão mesmo de, tipo, esse aqui é melhor pra gente usar, só esse pronto, acabou, como foi a questão do livro. Quando surgiu os livros só tinha aquilo, tu tinha que pesquisar

ali, só que eu acho que a partir do momento que tu tem outros métodos pra pesquisar cabe a alternância dos dois.

M: Alguém pode destacar algum outro ponto positivo dentro da aula que foi com o impresso?

A4: Do fato que ela estava falando a aula praticamente inteira em espanhol, e eu acho que isso torna muito... às vezes tu pega uma palavra assim ficou, ela falou o significado, gravou na cabeça...

A4: Eu acho que isso dela falar em espanhol a gente absorve às vezes, não está nem prestando atenção, eu ouvi a palavra “pam”, ficou, então eu também achei muito interessante (...).

A4: Eu achei interessante porque quando ela ia falar e a gente não sabia de uma palavra, ela falava bem devagarzinho, e ela tentava fazer a gente entender pelo contexto, ela arrumava outro contexto, mesmo em espanhol para a gente tentar entender o significado daquela palavra, ela simplesmente não diz o que é, ela te faz entender pelo contexto. (...) Quando a pessoa fala devagar, quando aí realmente tu vê que ela está tentando te ensinar, tu te prendes a isso, porque ela te força a prestar atenção, exatamente como ela fez.

A3: E porque eu acho isso uma técnica muito inteligente de quando, teve uma dificuldade, uma palavra específica. Eu já fiz curso e lá eles tinham essa técnica lá, ao invés de ele chegar e traduzir ao pé da letra o que aconteceu, o que ele quer dizer, eles vão te explicar usando a língua, entendeu, porque ele sabe, ok, aquela palavra ela pode ser difícil então eles vão buscar outras palavras mais fáceis, dar sinônimos, colocar um exemplo, para a gente poder entender o que ele quer dizer, sem cortar, entendeu, sem voltar para o teu idioma, e ela fez isso e eu achei muito, muito interessante, ajuda muito.

M: Houve vantagens na aula com as atividades desenvolvidas a partir dos aplicativos digitais? Houve vantagens nessa aula que não foram observadas na aula com o material impresso? quais?

A4: Eu acho que é a questão que ela usou, ela fez um *Quiz* com a gente e foi muito interessante, porque tipo, tinha fatos desse texto que ela usou, tipo perguntas bobas tipo, o que é ser aficionado, o que é ser, qual é a palavra? E tipo, na hora eu fiquei um pouquinho confusa entre os dois, e com atividade que ela propôs por ser um jogo, acabou que tu percebe assim, tipo, e isso pô, é isso, era facinho e eu não compreendi. E também a questão é que vai avançando, aí vai te entretendo, e aí tu pega assuntos do texto que tu ainda não tinha reparado, eu acho que essa é uma parte importante.

A2: Eu acho que a principal vantagem é porque a aula ficou uma coisa divertida, conseguiu ter vontade de aprender aquele assunto não por obrigação, mas porque tu realmente estava com uma vontade de aprender, porque é divertido, é legal.

A4: É como se fosse atividade, só que aí no caso da gente ao invés de fazer no papel, a gente está fazendo de uma maneira mil anos divertido.

A6: (...) tu tem mais interesse naquilo, justamente por causa que vai para o lado digital então não te cansa aquilo, tu já está viciado no teu celular, então mexer no computador é muito mais fácil [Risos] do que ficar lá no papel, eu mesmo eu vou falar a verdade quando é aula no papel eu fico entediada, fico com sono na aula, nem presto atenção, mas na aula eu até me

interesse, entendeu. Então quando foi no computador o horário passou, até rápido, poxa já acabou a aula, acabou o jogo, então foi isso, entendeu?

A7: E eu também gostei da questão do tempo no jogo porque forçava a ler mais rápido e tentar traduzir mais rápido, porque eu tenho muito com isso mesmo, eu quero aprender para mim sei lá, ter... conseguir melhorar, fazer coisas mais rápidas e melhor. Então, como passava o tempo eu falava assim, eu tenho que saber essa palavra, vai traduz, e para mim foi melhor porque eu fui traduzindo mais rápido e fiquei feliz comigo mesmo porque eu consegui, por mais que eu estivesse em décimo lugar, mas foi legal [Risos].

A4: Eu acho que outra questão também foi que com o tempo, tipo, se a gente tivesse fazendo só uma atividade no computador e buscando para escrever, a gente ia procurar significado, só que com o tempo a gente ficava, não dá tempo, eu tenho que saber essa palavra, eu vou reler para entender o contexto.

A4: No jogo também tinha uma parte que a gente não só escrevia e tinha que escutar, e aí dependia disso muito porque ele não podia voltar, só tinha possibilidade de escutar uma vez [Risos], tanto é que na primeira vez eu não consegui escutar porque eu estava distraída, eu não sabia que não podia voltar, então a primeira pergunta eu errei de cara porque ela apareceu e aí que eu fui descobrir que não podia voltar a escutar, então eu achei realmente muito interessante isso. Nisso a gente ficava mais atento (...).

A5: Eu já fui mais inteligente, como eu vi que eu não tinha entendido ainda eu voltei a página inteira e entrei de novo porque eu não tinha ouvido [Risos]. Pois é, mas serviu para a gente focar porque depois disse eu prestei atenção no jogo, no vídeo para poder responder as perguntas.

M: Comentem os pontos negativos com a utilização apenas do material impresso:

A4: Um ponto que eu achei muito complicado que ela mesmo citou, foi a questão que na hora da impressão tinha imagem que a gente não conseguia ver justamente por estar em preto branco, e aí tornou um pouco confuso, e tinha imagens, por exemplo, do jogo que era uma caveira, e eu só via caveira, eu não vi o cano que está atrás, então eu acho que é um ponto negativo na hora de fazer as impressões.

A1: Outra desvantagem é como eu citei, que a gente tem um grande problema com papel, porque os professores eles nem utilizam a outra face, branca, depois a gente vai jogar esse papel fora e a gente tem um lance muito grande assim tipo, meu Deus tu está matando tudo aqui.

A4: Algumas a gente utiliza, mas a maioria das vezes eles trazem, só que de qualquer jeito a gente fica incomodada, é muito papel que eles trazem, eu já vi professor chegando com uma montanha assim de papel, eu fico, “ah, meu Deus me diz que ele vai querer de volta todas elas”.

M: Comentem os pontos negativos com a utilização dos aplicativos digitais atrelados ao material impresso.

A4: Eu acho que um ponto negativo foi não exatamente o método, mas na internet, que inicialmente a gente perdeu muito tempo por conta da internet, então eu acho que isso atrasou muito a gente (...).

A2: Como o aluno, ele não está focado em aprender aquele assunto, uma plataforma digital é muito mais fácil, ele simplesmente abrir uma nova guia e fazer uma coisa completamente aleatória que não tem nada a ver com o tema que está sendo tratado, então é mais uma questão assim de que eu acho que torna uma desvantagem de utilizar esse tipo de método e que nem todo mundo vai estar focado no assunto, e que é muito fácil da gente dispersar, a gente está pesquisando o significado de uma palavra, quando a gente entrou nesse cenário, estava pesquisando o significado de palavras que não tinham nada a ver com o assunto, eu me distrai com muita facilidade.

A4: Eu acho que outra questão mesmo da atividade é que na hora que a gente chegou não estava funcionando a internet (...) então se a internet não tivesse voltado eu não teria como fazer atividade, então eu achei um ponto negativo nessa situação.

A3: Não houve ponto negativo, eu gostei de tudo.

A2: Eu, particularmente, eu não percebi nenhum ponto negativo, eu realmente gostei de estender esse assunto, mas falar de plataforma digitais utilizando uma plataforma digital e meio que tentar se focar porque o assunto era sobre os benefícios e os malefícios. E quando a gente foi utilizar a gente meio que focou em cima daquilo, os benefícios e tal, eu gostei bastante da ideia de ser uma extensão de um assunto, e que o assunto trata do que a gente está utilizando, os meios.

A5: E eu acho que na questão da parte de atividades que a gente tinha que escutar alguma coisa, eu acho que seria interessante se a gente tivesse a oportunidade de escutar mais de uma vez, porque eu acho que esse foi um... O que eu achei como defeito no aplicativo que a gente só podia escutar uma vez, e eu acho que seria interessante até ter um limite, tipo, ah, só pode escutar três vezes, porque só uma vez eu acho que é um pouco demais, porque às vezes a pessoas não escutou não porque ele não estava focada, mas porque teve algum barulho em outro lugar que não permitiu que ela escutasse.

A2: (...) não foi nem em relação ao conteúdo, mas foi a estrutura física que a gente teve disponível para realizar o trabalho.

A7: Em relação à estrutura a gente teve esse problema porque ficou um lugar meio que apertado e a gente tem um problema nos computadores que alguns não funcionam [...] então isso ficou um pouco chato em relação à estrutura.

A4: No caso a dinâmica poderia não ser só de uma aula para outra, mas dentro da aula, tipo, primeiro horário a gente está aqui com o material impresso, no outro horário a gente parte para as atividades no computador, eu acho que ficaria uma dinâmica mais legal.

A5: Eu acho que eles precisam se casar, porque eu acho que não adianta ter só a parte impressa ou só a parte no computador, eu acho que os dois separados não dão muito certo, então eles necessitam estar juntos, talvez dê mais certo a parte impressa, só que fica aquela coisa muito chata, e talvez a pessoa estude aquilo porque tem que passar e tirar uma nota boa, o aplicativo não, se tornou mais divertido, mas o aplicativo também não daria certo, porque é muita descontração.

M: Falem como foi a experiência com a escuta/visualização do vídeo no aplicativo *Edpuzzle*.

A5: Em relação ao fone eu acho que seria mais interessante que a atividade fosse individual porque, como eu estava dizendo, tem barulho, tem várias coisas externas que acabam impedindo que a gente escute direito, alguns computadores são muito baixos, então se fosse só uma pessoa seria bem mais fácil de escutar e como eu disse em relação ao áudio seria interessante que o aplicativo permitisse que a gente escutasse mais que uma vez, talvez três, mas não só uma.

A4: Meu Deus. [Risos] acho que outro ponto que ela poderia melhorar é que a questão das atividades, por exemplo, se fossem disponibilizados como jogos seria mil vezes mais interessante, às vezes não tem nada para fazer em casa, tenho algo para fazer em casa, não tenho algo interessante, então se tivesse jogos seria mil vezes mais fácil interagir com aquela atividade.

A2: Eu acho que ponto ruim, ponto negativo é a opção de não poder voltar na pergunta, tive que voltar o aplicativo inteiro, tem que apagar a página para poder escutar, eu não tive esse problema, na primeira pergunta eu fiquei distraída realmente, não escutei direito, realmente eu tive que voltar, mas o resto foi tranquilo, mas acho que para quem não tem tanto domínio do idioma, mas está no terceiro ano e tal e não tem tanto costume, se torna muito mais difícil.

A1: Mesmo que ela esteja super focada, vamos dizer que tem uma palavra que tu parou para pensar nela e não sabe mais o significado, nada, aí é muito complicado não poder voltar para entender isso.

A6: Esse negócio de não poder voltar eu achei muito chato. Eu não entendia muita coisa, às vezes, aí eu tinha que voltar e não podia, então é isso.

M: Falem como foi a experiência com o jogo de perguntas e respostas sobre o gênero editorial e a leitura (com o Quizizz).

A4: Acho que reforçou a leitura porque é como eu falei, a gente tinha um tempo para ler e aí o raciocínio foi trabalhado junto com essa questão da leitura, porque tem palavras que tu não sabe o que é, mas aí no contexto inteiro eu entendi, então foi muito bom para a gente treinar isso porque só no papel, se tu não entendeu a palavra tu vai pulando ela, só que como tinha um pequeno trecho tu tinha que entender ele de qualquer forma.

A2: Foi muito mais [Risos] foi bastante desafiador justamente por esse ponto, porque a gente não podia perder tempo nenhum, que tinha um tempinho ali xis, a gente ficava com aquela vontade de passar do coleguinha que ganhava, e acertar as questões, nossa, tinha que entender, você forçava a entender, a ler, tipo, mesmo errado, mas ler com atenção e pensar rápido, raciocinar bem rápido.

A6: Eu acho que o negócio do temporizador, eu achei isso ali muito chato porque às vezes a gente lia lá, tem que traduzir também e ia ler as alternativas e o tempo estava lá no finalzinho e qual a resposta agora, tem que ler tudo de novo, então eu não gostei daquele temporizador, senão teria sido mais fácil.

A7: Na questão do jogo mesmo, quando respondia mais rápido, mais pontos tu conseguia, então quando era uma competição era muito melhor quando tu lia e acertava porque isso era muito melhor, [Risos] então isso foi um ponto positivo, eu gostei bastante, está ótimo.

A1: Eu acho, assim, uma coisa que eu observei, pelo menos comigo, eu não sei com vocês, é que quanto mais vão passando as perguntas lá no finalzinho eu passei a acertar muito mais do que no início, então a gente vê que pelas circunstâncias da questão do tempo e tudo o mais a gente vai melhorando, ficando mais atento, como eu posso dizer, aumenta a competitividade quanto mais aumenta as perguntas.

M: Houve aprendizagem? Foi motivante?

A2: Para mim foi os dois, motivante e reforçou um assunto que a gente aprendeu na aula, porque como a gente tinha que lembrar de trechos, fragmentos que a gente teve da aula passada então foi muito mais fácil para a gente fixar um conteúdo, e tem toda aquela questão de tempinho e tal, então foi motivador porque a gente tinha aquela vontade de acertar as coisas e responder rápido, mas não só responder rápido, mas responder certo e rápido, então isso foi muito mais motivador do que só responder as questões

A4: apesar de terem reclamado a respeito do tempo eu acho que esse foi o principal ponto para a gente aprender, porque, afinal de contas, tinha um tempo que tinha que assimilar mais rápido, pensar mais rápido, tinha todo o desenvolvimento, se tivesse o tempo a gente ia ficar mais, tipo, é isso, não é, é, não é, vai, pesquisa, aí tu já foge um pouco do assunto.

A3: E a gente pode até ver ele como uma forma de revisar o que a gente deu, uma forma de provas, uma forma divertida de fazer uma prova e contextualizar tudo que a gente deu em sala.

A4: Eu acho que é basicamente isso, o material, as xerox elas seriam a aula em si, e a questão do computador era ser mais como uma atividade para a gente, tornaria tudo mais divertido, mais dinâmico.

A5: Sim, porque quando a gente vai aprender um idioma novo tanto para espanhol quanto para inglês eu acho que não é só na aula, não é só fazer uma prova, tem que estar no seu cotidiano, tem que estar revisando, então tu só vai aprender isso com costume, vai ver aquilo, então o aplicativo ele também de força a lembrar como ela tinha dito, o que tu já deu na semana passada e então isso tu vai dando costume e não é só lá na hora...

A7: Sem contar que depois dá para ver quais questões que tu errou, e Isso é bom porque, ah, eu errei nisso aqui, posso aprimorar, e eu achei uma parte bacana, como eu errei nisso, eu vou estudar mais isso aqui, então achei muito produtivo e legal.

A5: E nessa questão, como as respostas já saem na hora é muito mais fácil; Imagina uma prova nesse contexto? que as provas a gente passa às vezes duas semanas onde o professor tem que corrigir, eu acho que o fato de ele já fazer as perguntas, as perguntas já estarem ali com todas as respostas torna tudo mais fácil, ele só precisava anotar quanto tu tirou e tu já tinha todo parcial do que foi assimilado na prova, é isso.

M: Falem como foi a experiência com o painel de palavras desconhecidas (com o *Padlet*)

A6: Eu gostei, um negócio, aqui, esse jogo também gerou muita discórdia que toda hora alguém vinha e apagava o que a gente estava fazendo, ainda mais outra turma, eu fiquei com muito ranço da turma que estava com a gente eu e (cita nome da colega), a gente estava fazendo o nosso negócio, o nosso pedacinho lá, o nosso bloquinho lá e vinha um indivíduo e apagava (...) e eu também aprendi muita palavra que lendo, assim, sozinha, eu não sabia, não

fazia ideia do que era e quando a gente foi lá pesquisar para a gente poder saber a palavra e tal.

A4: Eu acho que outra questão, é como eu falei, de ser duas turmas junto, porque se fosse só a nossa a gente metia a mão, olha, para de apagar as minhas coisas aqui, amiga, mas como eram outras pessoas aí tem que ser mais civilizado, é muito complicado, mas foi muito interessante porque ela usou palavras que a gente já tinha discutido na aula anterior, então como a gente já estava na dúvida a gente foi, pesquisou, teve opção de colocar imagens, botar umas corezinhas, então torna tudo mais interessante.

A7: Por experiência própria apagaram meu desenho e ei fiquei muito triste porque eu me dediquei para fazer... sim, é maldade, não, mas foi assim, eu coloquei lá primeiro o que significava a palavra, os sinônimos e a foto, e apagaram porque começaram a fazer a mesma palavra, sim, gente, foi um texto que eu me dediquei bastante para fazer... triste... a ideia em si eu achei legal, porque a gente buscava o significado das palavras, então ao decorrer do jogo a gente ia fixando, a gente sabia que aquela palavra ali... ia olhar, está movimentando, está organizando toda hora e vai fixando porque a gente vai olhando essa palavra, vai olhando o significado e vai fixando. Eu acho que o problema maior foi por não estar só a nossa sala, porque como estavam pessoas de outras turmas, a gente não tinha intimidade com quem estava lá. Sim, a gente escutava alguns comentários tipo, nossa, quem foi que colocou essa imagem horrível aqui [Risos].

A4: Agora, eu achei muito interessante o fato de que já tinha lá os links de onde a gente podia pesquisar dicionário, tipo assim, ajudou muito porque em vez de a gente estar procurando em coisas aleatórias onde a gente não tem certeza o significado tornou tudo mais simples, vamos dizer assim.

A1: Bom, para ser sincera eu achei, tipo, um pouco estressante, porque para achar uma palavra no contexto certo estava um pouco complicado, porque a gente teve que ir em vários dicionários e a gente não achava, dava errado e encontrou sinônimo, eu particularmente, eu aprendi muito mais com o quiz, quando eu acabava ouvindo as perguntas, associando ao contexto tentando lembrar o que eu já tinha estudado que com esse outro joguinho sabe, então eu confesso que me estressei um pouco e não aprendi tanto quanto nos outros jogos.

A5: Eu acho que tinha que ter mais organização entre o grupo em si, porque ela dividiu na pesquisa dois grupos grandes, e a gente não teve tempo entre o grupo de conversar o que cada um ia fazer, eu acho que esse se tornou um problema porque a gente era uma equipe, mas eu não sabia o que fulano ia fazer, eu não sabia o que a outra pessoa estava fazendo, então foi meio que aleatório, cada um pegou um e começou a fazer na equipe.

A4: E a gente pode observar que o grupo A, que eram duas turmas juntas mesmo, teve mais dificuldade do que o grupo B e o nosso só tinha uma pessoa que era de outra turma, então eu acho que realmente esse lance de juntar turma não dá muito certo aqui, porque a gente, nós aqui, nós temos uma comunicação, tipo, ah, vou fazer isso aqui, já tem toda uma intimidade (...).

A3: Um ponto que seria bastante interessante seria ela mesclar as turmas, porque ficou uma panelinha, ali fica naquele grupo ali, esse aqui... [Risos] mas é, aí acabou ficando muito fechado, sabe, eu gostaria, eu acho que seria bastante interessante mesclar isso, colocar alguém de outro curso para ficar com conjunto daqui e tal, é isso.

A2: Eu discordo, eu acho, realmente ficou um grupo muito grande de uma outra turma com uma quantidade de pessoas pequena de uma outra turma aí teve uma dominação de pessoas de salas diferentes sobre outras pessoas, por isso que o maior problema foi exatamente esse, nesse coisa o que mais deu problema foi exatamente isso.

A6: Eu acho que se ela tivesse separado as duas turmas teria dado mais briga do que se ela tivesse mesclado porque a nossa turma, convenhamos, a gente não é muito dócil, entendeu, só monstro [Risos] só menina, mas é só monstro, então ia dar briga demais, ainda bem que ela misturou (...)

A7: Eu gostei da questão do aplicativo na hora de a gente avaliar e fazer os comentários, em todos os comentários é anônimo, no caso, se eu não gostei de algum a gente fica meio constrangido, não gostei, aí eu comentava lá, vou avaliar com uma estrela.

M: Houve colaboração?

A2: Um pouco de colaboração, foi mais... tendo um pouco de colaboração e também teve muita colaboração, eu acho que é mais de pessoas para pessoa, porque eu tentei, a minha dupla, ela não veio hoje, ela me ajudou bastante, ela ajudou a pesquisar as palavras, e tipo, eu não sabia o que estava significando a palavra e ela: mas eu sei o que significa isso, então a gente nem precisa pesquisar tanto, vamos pesquisar só para ter certeza, então eu acho que foi bastante colaborativo, mas o todo na minha equipe eu gostei bastante, cada um fez a sua parte e a gente fez no tempo, que foi mais importante então eu realmente achei, eu gostei.

A4: Eu acho que o grande problema foi esse, que a colaboração tu e tua dupla é uma coisa, mas a colaboração no conjunto foi o que gerou a briga, uma coisa é você estar bem aqui com a pessoa, ah, olha, eu acho isso e tu acha aquilo, eu acho que o fato de ter várias opiniões em conjunto que não foram expressas, não teve uma conversa e nem nada foi o que gerou toda a confusão.

A4: É algo a ser melhorado.

A4: Eu acho que uma grande questão é que já que tinha o aplicativo para o celular seria interessante que ele não precisasse de internet, tipo, baixou, está ali tudo que tu vai precisar, porque nem sempre a gente tem internet, então, se fosse para desenvolver um aplicativo que ele fosse off-line.

A6: O celular vai permitir que a pessoa se distraia muito mais, e vai se tornar algo mais individual estar fechada naquele mundo e no computador não, tu interage mais com outras pessoas e em relação a isso, em relação ao trabalho em equipe eu gostei bastante da questão de trabalhar na dupla, mas eu acho que ao trabalhar com uma quantidade maior de pessoas, dez pessoas foi um pouco mais complicado, então eu acho que tem que ter um certo limite trabalhar em dupla ou em trio que os três possam entrar em consenso, mais do que isso já se torna algo bem mais confuso, a última atividade, por exemplo, eu achei que ela acabou fazendo com que as pessoas se distraíssem bem mais do que as outras, primeiras.

M: **É possível afirmar que o uso dos aplicativos digitais na aula teve potencialidades que favoreceram a aprendizagem da língua espanhola? quais?**

A2: Eu gostei, como já tinha falado anteriormente que unir as duas é uma ideia muito boa porque a gente não fica preso a uma plataforma, só um tipo de explicar e dar o assunto e torna

a aula muito mais dinâmica e muito mais interessante, então a parte tecnológica ela realmente vai ajudar porque a gente vai buscar saber aquilo, então utilizar, uma aula de linguagem é muito interessante porque o mundo da internet tem muita coisa boa e também tem muita coisa ruim, quando a gente só foca em aprender coisas voltadas realmente no âmbito educacional é extremamente vantajoso, muito mais vantajoso do que só ficar dependendo do professor para saber tal palavra quando tu pode ali mesmo pesquisar o significado da palavra, e foi exatamente o que a gente (...).

A5: Eu achei, realmente, ficou muito legal, os dois juntos, tanto a parte impressa quanto a parte do aplicativo eu acho que isso ajudou bastante nosso aprendizado realmente porque quando você tem uma espécie de jogo você não está vendo aquilo só ali, você pode estar vendo isso depois, então quando você escuta isso, quando o assunto vira mais no seu cotidiano ainda mais essa rotina, porque como é um jogo, um quiz você pode estar utilizando ele em qualquer lugar, em casa ou em outros lugares e quando você realmente vira algo do seu dia a dia você absorve muito mais o assunto.

A3: Eu particularmente, principalmente pelo tema ter sido desse mesmo que ela colocou lá no texto quando foi o impresso, que foi um assunto que entreteu todo mundo, que a gente estava interessada nisso, e usar isso de uma forma divertida, não sei, eu acho uma ótima ideia, influencia bastante no nosso aprendizado.

A1: porque eu acho, assim, muitas vezes a gente diz não gostar de uma coisa porque a gente não viu o método diferente, por exemplo, eu falei, eu não curto muito espanhol, mas quando foi utilizado um método diferente comigo eu passei a me interessar mais, então eu acho muito importante sempre uma diferenciação, os professores se adaptar (sic) um pouco ao cotidiano dos jovens, porque assim a gente aprende muito mais, de forma mais fácil.

Aluna 9: No meu caso eu gostei porque foi bastante dinâmico, interativo, divertido, é, foi legal.

A Moderadora agradece e finaliza a sessão

Fim da Transcrição

APÊNDICE J- QUADRO DE RESPOSTAS ABERTAS

Questionário II - Qual sua percepção sobre a utilização deste tipo de material (impresso) nas aulas de espanhol? (27 respondentes)			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registro	Nº total de ocorrências
Dimensões Positivas	Ampliação dos conhecimentos	"São muito relevantes, porque nos ajuda a ter mais conhecimento" (A4). "Amplia a visão para que se perceba que é um tema recorrente da atualidade" (A10). "É um material interessante, aborda um tema que envolve o aluno por tratar de assuntos que são do cotidiano" (A12). "Interessante, pois permite o aluno de visualizar e aprender coisas que não estariam no conteúdo programado" (A13). "Gosto, pois expande o conteúdo da aula para além do livro didático trazendo mais informações ao aluno" (A14). "Gosto pois expande o conteúdo da aula" (A17). "Ótimo, pois ajuda na ampliação de conhecimento sobre temas que não são abordados no livro didático adotado" (A18). "Acho bom pois amplia o conhecimento" (A19). "Acho ótimo pois haverá ampliação de conhecimento e outras visões sobre o tema"(A20). "Acho interessante para que o conhecimento seja obtido de forma mais ampla e eficiente" (A21). "É bem importante, pois é uma ferramenta que auxilia e dinamiza o conhecimento e andamento da aula" (A26).	11
	Novas fontes para a aula	"Acho muito interessante, pois enriquece ainda mais a aula e quebra um pouco com a monotonia do livro" (A3). "Acho muito interessante, visto que, é sempre bom buscar novas fontes, outros meios de pesquisa e informação" (A6). "Ótimo, pois traz mais conteúdo ainda pra aula" (A8). "Me agrada um material extra, pois há a possibilidade de rever o assunto, além de permitir fazer anotações nele mesmo" (A15). "Acho importante, pois amplia a quantidade de informações, fontes e etc."(A22). "Boa já que permite uma busca por maiores informações" (A23). "Acho excelente, pois ajuda a enriquecer a aula quando necessário (A24).	7
	Praticidade/ Utilidade	"É prático e viável para acompanhamento do conteúdo nas aulas" (A1); "Relevante, pois apresenta uma proposta mais interessante" (A9). "Acho interessante pois se torna mais prático, facilitando assim realizar certas atividades e ter um maior aprendizado" (A11); "Muito útil pois auxilia na compreensão do assunto" (A27);	4

Questionário II - Qual sua percepção sobre a utilização deste tipo de material (impresso) nas aulas de espanhol? (27 respondentes)			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registro	Nº total de ocorrências
Dimensões negativas	Questões ambientais/ Quantitativo de folhas	"Acho que deviam ser trazidas de outras formas pra evitar o uso do papel" (A2). "Apesar do uso quase absurdo de folhas, às vezes é necessário"(A5). "O conteúdo é muito dinâmico, mas o fato de sempre corrigir muitas cópias é chato" (A7).	3
	Não encadeamento do material	"Regular, visto que esse material acaba carregando uma maior dispersão e é considerado cansativo"(A16);	1
	Não renovação deMD	"É visivelmente necessário uma nova forma de fazer aula, visto que o sistema utilizado no ensino médio percorre por décadas. As gerações mudam e as didáticas também devem mudar" (A25).	1

Questionário II - Para você, seria possível observar diferença(s) entre o contato com esse texto impresso e o contato com esse texto na tela do computador ou notebook? (19 respondentes)		
Categorias	Unidades de registro	Nº total de ocorrências
Leitura no impresso	"Prefiro ler texto impresso, é menos cansativo" (A1). "Eu tenho preferência pra ler um texto impresso, pois devido à luz artificial dos aparelhos eletrônicos não é possível passar muito tempo em leitura, já que cansa a vista" (A3). "Eu não leria isso na internet, não acho muito interessante" (A5). "O material eletrônico chama mais atenção do usuário, no entanto o livro impresso promove mais conforto visual" (A9). "O texto impresso é mais aconchegante. Permite uma interação de forma mais livre" (A10). "O contato é diferente pois impresso é possível uma interação maior" (A19). "Particularmente tenho mais facilidade em ler textos impressos, mas não possuo dificuldades em ler livros virtuais apenas me identifico devido a ser possível grifar/destacar partes que me marcam" (A12). "Acho que se o texto fosse digital, não haveria muitas pessoas prestando atenção pois olhariam muito rápido a tela mas depende de cada um"(A20).	8
Indiferença	"Pois para mim o conteúdo seria nos dado da mesma forma, tanto impresso quanto virtual" (A11). "Pois para mim não há diferença usar um ou outro" (A13). "Para mim há diferença na visualização, entretanto o conteúdo acaba sendo trabalhado da mesma maneira" (A24).	4

Questionário II - Para você, seria possível observar diferença(s) entre o contato com esse texto impresso e o contato com esse texto na tela do computador ou notebook? (19 respondentes)		
Categorias	Unidades de registro	Nº total de ocorrências
	"Tanto faz gosto dos dois" (A27).	
Leitura na tela	"O computador como meio tecnológico se torna dinâmico e acredito que o interesse pelas aulas se tornaria maior" (A7). "Seria melhor ver pelo celular pois não teria problemas com a impressão e as cores da figura, o que iria melhor (sic) o aprendizado" (A14). "No texto impresso a formatação muda, e a leitura se torna um pouco cansativa" (A15). "Na tela digital trará mais interação" (A16). "Seria bom, pois na maioria das vezes não conseguimos ver as cores, logo no celular possibilitaria tal feito" (A17). "Em meios digitais o uso de cores e maior nitidez facilitariam o aprendizado" (A22). "Na web traz um vislumbre tecnológico" (A26).	7

Questionário III - A construção do painel, em grupos, foi importante para a realização da atividade: Comente sua resposta. (18 respondentes)		
Categorias	Unidades de registro	Nº total de ocorrências
Compreensão do vocabulário	"Porque ajudou a estabelecer os significados" (A1). "Foi possível estabelecer os significados das palavras" (A2). "Foi interessante para a compreensão do assunto" (A8). "Pesquisamos de forma dinâmica novas palavras, o que ajudou na compreensão" (A10). "Porque agilizou a aula já que cada um pesquisou uma palavra, ou seja a contribuição foi maior" (A12).	5
Motivação/Interesse	"Pois ficou mais interessante com as auterações (sic) das outras pessoas" (A3). "Tornou a aula atrativa (pela primeira vez pra mim que não simpatizava com a língua espanhola, mas nada pessoal)" (A11). "O trabalho foi executado em grupo facilitando a atividade para todos" (A14). "Foi interessante o trabalho em grupo e a busca pela imagem que melhor definisse o termo" (A15). "Foi importante ao entendimento e estímulo ao ensino do espanhol, com propostas bem interessantes" (A17).	5

Questionário III - A construção do painel, em grupos, foi importante para a realização da atividade: Comente sua resposta. (18 respondentes)		
Categorias	Unidades de registro	Nº total de ocorrências
Interação	"A gente interage com as pessoas do grupo" (A4). "Facilita a interação e aprendizado" (A6). "Facilita a interação e melhora a qualidade da atividade" (A7). "Pois o construímos juntos e melhor aprendemos" (A18).	4
Indiferença	"Muitas pessoas colocavam coisas irrelevantes" (A5). "Separamos uma palavra para cada, então foi quase uma atividade individual" (A13).	2
Diversão	"Foi uma atividade divertida, que fez com que o aluno realmente busque entender o conteúdo" (A9). "Nunca foi tão legal montar um dicionário como hoje, foi bem divertido" (A16).	2

Questionário III - Você considerou as tarefas propostas na aula com os recursos digitais relevantes? Justifique. (18 respondentes)		
Categorias	Unidades de registro	Nº total de ocorrências
Conhecimento/ Importância	"Foi possível agregar aos conhecimentos obtidos na sala de aula" (A1). "Foi possível aprender novas palavras e agregar os conhecimentos da aula passada" (A2). "Ficou mais atraente facilitando o conhecimento" (A3). "Dava muitas informações sobre os videogames e classificação etária para poder sabermos qual usá-lo" (A4). "Porque é um assunto que precisa ser tratado nos dias de hoje" (A5). "Foi possível adquirir conhecimento durante as aulas de forma didática" (A6). "É um tema que demanda muita importância visto que informa os perigos para a população" (A8). "Porque mostrou como funciona a divisão de faixa etárias de acordo com conteúdos de jogos. E também com a lição sobre palavras foi possível conhecer novas palavras" (A12). "Tratava-se de assuntos atuais" (A13). "Foi feita uma atividade sobre o assunto trabalhado para testar nosso conhecimento" (A14). "Foram aulas muito produtivas onde exploramos o texto de várias formas" (A15).	11
Diversão	"Pois é uma forma divertida de aprender" (A7). "Pois trouxe uma dinâmica para a aula diferente, que faz com que a mesma não fique intediante (sic)" (A9).	4

Questionário III -Você considerou as tarefas propostas na aula com os recursos digitais relevantes? Justifique. (18 respondentes)		
Categorias	Unidades de registro	Nº total de ocorrências
	"incentivou e aperfeiçoou meu estudo em espanhol, com atividades bem divertidas e interessantes" (A17). "Pois as tarefas foram bastante divertidas e nos trouxe conhecimento" (A18).	
Desafio/ Dinamicidade	"Serviu para nos desafiar e até para aprendermos mais" (A10). "Pois se tornou dinâmico, e ainda fez todo sentido com o tema trabalhado" (A11). "Tornou a aula bem mais dinâmica e interessante" (A16).	3

Questionário III - Aliar o trabalho com o material impresso ao uso dos aplicativos digitais favoreceu o seu interesse pelos temas trabalhados nas aulas? Comente sua resposta. (13 respondentes)		
Categorias	Unidades de registro	Nº total de ocorrências
Dimensão positiva	"É sempre bom ter novas experiências e facilitar os conhecimentos" (A2) "Conhecemos melhor e damos um pouco mais de atenção relacionando o material impresso com o trabalho" (A3). "Foi uma forma mais rápida de aprendizado" (A6). "Foi bem mais divertido" (A8). "Os aplicativos foram importantes pois contribuíram para o aprendizado e deixa a aula mais interessante. Gostaria de ter contato com esse tipo de material mais vezes." (A9). "Tornou a experiência de aprendizado muito mais interessante"(A10). "Sim, porque normalmente não dou chances para o idioma, mas hoje, sim, me senti interessada" (A11). "Por ser diferente e se adequar aos assuntos atuais" (A12). "Permite enxergar o tema de forma mais ampla" (A13). "A forma de trabalhar o assunto tornou-os mais interessante" (A14). "Favoreceram exponencialmente o meu aprendizado e me deram possibilidade para conhecer novos aplicativos para o ensino" (A17).	11
Neutro	"Com o impresso, ou não, conseguiria executar a atividade" (A4) "Tanto faz se vai ser impresso ou não" (A5)	2
Dimensão negativa	-	0

ANEXOS

ANEXO A- AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFMA

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 2.781.459

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatórios foram entregues e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Recomendações:

Não existem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram acatadas e corrigidas pelo pesquisador e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1065344.pdf	31/05/2018 00:17:59		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RESPOSTA_AO_PARECER_PENDENTE.pdf	31/05/2018 00:17:25	ELIZABETH CORREA DA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2683050.pdf	31/05/2018 00:17:13	ELIZABETH CORREA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_Brochura_Word.docx	31/05/2018 00:17:02	ELIZABETH CORREA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_Brochura_PDF.pdf	31/05/2018 00:16:52	ELIZABETH CORREA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimento_ElizabethCorrea_Word.doc	14/05/2018 21:19:10	ELIZABETH CORREA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ElizabethCorrea_Word.doc	14/05/2018 21:18:59	ELIZABETH CORREA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	14/05/2018 16:01:41	ELIZABETH CORREA DA SILVA	Aceito
Outros	Autorizacao_de_Liberacao_do_Local_de_Coleta_de_Dados.pdf	24/04/2018 18:37:33	ELIZABETH CORREA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 2.781.459

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 23 de Julho de 2018

Assinado por:
FRANCISCO NAVARRO
(Coordenador)

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

ANEXO B- AUTORIZAÇÃO DO CAMPUS MONTE CASTELO - IFMA



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
Campus São Luís Monte Castelo

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, **Cláudio Leão Torres**, Diretor Geral do Campus Monte Castelo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão, venho por meio desta informar a vossa senhoria que autorizo a pesquisadora **Elizabeth Corrêa da Silva**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, Mestrado Interdisciplinar, a realizar a pesquisa **“Ferramentas Digitais no processo ensino-aprendizagem de espanhol/língua estrangeira”**, sob orientação do professor Dr. João Batista Bottentuit Júnior, no IFMA, Campus Monte Castelo, por meio da aplicação de questionário e realização de entrevistas com alunos do Campus acima mencionado.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12 do CNS/MS, estando ciente, como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, do compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela participantes.

São Luís, 25 de setembro de 2018

Cláudio Leão Torres

Cláudio Leão Torres
Diretor Geral
Campus Monte Castelo

Evandro de Carvalho Gomes
Diretor da Diretoria de Administração
em Exercício da Direção Geral
Campus São Luís - Monte Castelo

