UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA

MIRELLA MONIQUE SOARES

As representações sociais das TIC no ensino-aprendizagem de espanhol: novos olhares sobre a formação inicial de professores

SÃO PAULO
2018

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA

MIRELLA MONIQUE SOARES

As representações sociais das TIC no ensino-aprendizagem de espanhol: novos olhares sobre a formação inicial de professores

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons

SÃO PAULO
2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S676r

Soares, Mirella Monique
As representações sociais das TIC no ensino-aprendizagem de espanhol: novos olhares sobre a formação inicial de professores / Mirella Monique Soares ; orientador Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons . - São Paulo, 2018.
145 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana.

1. representações sociais . 2. TIC. 3. ensino-aprendizagem de espanhol. 4. formação inicial de professores. I. O'Kuinghttons , Mônica Ferreira Mayrink , orient. II. Título.

NOME: SOARES, Mirella Monique

TÍTULO: As representações sociais das TIC no ensino-aprendizagem de espanhol: novos olhares sobre a formação inicial de professores

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovado em: _____/_____/_____.

Banca Examinadora

Prof. Dr.:_____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____ Instituição:_____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha querida mãe, Conceição, uma guerreira,

que assim como tantas outras mulheres negras periféricas desse Brasil,

tem lutado todos os dias para proporcionar aos filhos as oportunidades que não teve.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Conceição Aparecida Soares, a quem dedico esta dissertação, porque sem seu incentivo, luta e coragem, eu jamais teria chegado até aqui. Obrigada por ser forte e me inspirar a ser melhor a cada dia. Não cabem em palavras meu profundo respeito e admiração.

À minha orientadora, Prof.ª Dra. Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos. Minha gratidão, sobretudo, pelo exemplo que levarei comigo de competência, dedicação, ternura e amor à profissão.

À Prof.ª Dra. Heloísa Albuquerque-Costa, que acompanhou este trabalho desde o início, por todas as contribuições durante as disciplinas e, principalmente, pelas sugestões tão valiosas durante meu Exame de Qualificação.

À Prof.ª Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, da qual recebi excelentes sugestões para a escrita durante o Exame de Qualificação.

À Prof.ª Dra. Fátima Cabral Bruno, cuja trajetória profissional e amor ao fazer docente me inspiram desde os tempos de graduação.

À Prof.ª Dra. Rosângela Aparecida Dantas de Oliveira, por acompanhar boa parte das apresentações deste trabalho e sempre me oferecer uma palavra de apoio e incentivo.

Aos professores da Banca Examinadora que tão prontamente aceitaram o convite para avaliar este trabalho.

A Manoel Messias Soares (*in memoriam*), meu pai, que nos deixou tão cedo, mas quem, certamente, se orgulharia de mim nesse momento tão importante.

A William Charles Soares, meu irmão, que tudo comigo partilha: das dores às alegrias.

À Alessandra Rosa, minha prima querida, por sempre estar por perto e disposta a me estender a mão quando mais preciso.

À Mariana Barioni e a Jéssica Ribeiro, por protagonizarem os mais divertidos capítulos dessa novela da vida, por acreditarem em mim e por celebrarem minhas vitórias. Sempre e para sempre, minhas *bests*.

À Marcela, amiga amada, pelo seu companheirismo, carinho e por me ensinar tanto.

À Rosana de Oliveira, a melhor ouvinte que conheço, por somar alegrias, dividir tristezas e multiplicar sonhos.

A Felipe, minha outra metade, aquele que com amor, respeito e muita paciência me conquista mais e mais a cada dia.

Aos meus sogros, Nicinha e Antônio Vaz, por serem exemplos de felicidade e união.

À Bruna Rodrigues, pelas importantes conversas, e pela gentileza de contribuir com meu Abstract.

À Sônia Frota Pessôa e sua família, por todo o suporte desde o início de minha caminhada.

À Letícia Marcondes, Mirtes Costa, Rogerio Menale e Luíza Teixeira, amigos especiais, que perto ou longe torcem por mim.

À Glória Tripani, Alessandra Bernardo, Nicole Binholo, Tiago Sbarai, Ana Maria e Juliana Almeida, pela parceria e por dividirem comigo os momentos mais importantes dessa trajetória na pós-graduação.

À Pâmella Quesada, que com sua alegria me contagia, dando cor aos dias cinzentos.

A Marcelo Zanini, Cristiane Marcondes e à pequena Olivia Marcondes Zanini, por formarem uma família linda e unida na paixão pelo idioma de Cervantes.

À Lara, *la madrileña*, que mesmo vivendo do outro lado do Atlântico se faz presente em minhas melhores lembranças.

A cada um dos meus alunos, que são a razão de tudo isso!

À Universidade de São Paulo, pelos 10 anos em que foi minha segunda casa.

À secretaria do Departamento de Letras Modernas da USP pelos esclarecimentos e apoio nos trâmites acadêmicos.

Ao Banco Santander e seu Programa de Bolsas de Mobilidade Internacional pelo fomento ao período em que realizei meu mestrado-sanduíche na Universidad Autónoma de Madrid.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que financiou esta pesquisa.

A tod@s aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho.

Meu mais sincero obrigada!

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar como graduandos de um curso de Letras/Espanhol representam o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem do idioma e avaliar, em que medida, essas representações se transformaram ao longo da experiência de uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), criado na plataforma Moodle. Fundamentam teoricamente este estudo: a) uma visão do papel das representações sociais nas práticas dos indivíduos, com base nas contribuições de Jodelet (2001) e Moscovici (2003), e dos teóricos do Núcleo Central: Flament (1994), Moliner (1994; 2001), Abric (1993; 1994a; 1994b) e Sá (2015); b) a compreensão do potencial de mediação das TIC para a formação inicial de professores de línguas, cuja base são autores como, Coll (2010), Rojo (2013), Castells (2013; 2015), Horn, Staker, Christensen (2015), Valente (2015), Bautista, Borges e Forés (2016), entre outros c) e a perspectiva de Dewey (1979) sobre os critérios necessários para fazer de uma experiencia pura e simples, uma experiência educativa. Os dados foram coletados ao longo do segundo semestre de 2015, quando a disciplina Língua Espanhola foi ministrada, no curso de Letras de uma universidade pública do estado de São Paulo. Participaram do estudo oito alunos dessa disciplina. A pesquisa, de cunho etnográfico, seguiu a abordagem qualitativa-interpretativista. Os dados analisados correspondem ao discurso dos participantes que responderam aos dois questionários aplicados, no início e no fim do curso, e também na análise de um fórum de discussão específico, no qual se propôs aos discentes uma reflexão sobre o futuro da Educação mediada por tecnologias. A interpretação dos dados revelou a possível centralidade de Representações Relativizantes, cuja consequência aparente foi o discreto engajamento nas atividades propostas na sala de aula virtual. Além disso, observou-se que os estudantes vivenciaram uma experiência que pode ser considerada do tipo educativa, apesar de os critérios para tal terem sido satisfeitos apenas parcialmente, devido às escassas interações. Esses resultados parecem apontar para a necessidade de se desenvolverem mais experiências de uso das TIC ao longo da formação inicial, para uma incorporação natural delas às práticas de ensino dos futuros docentes.

Palavras-chave: representações sociais, TIC, ensino-aprendizagem de espanhol, formação inicial de professores.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate how Spanish Language undergraduate students represent the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching-learning process of the language and to assess to what the extent these social representations change throughout the experience of using a Virtual Learning Environment (VLE), created on the Moodle platform. This study is grounded on: a) a view of the role of social representations in the practice of individuals, based on the contributions of Jodelet (2001), Moscovici (2003), and Central Core theorists: Flament (1994), Moliner (1994;2001), Abric (1993; 1994a; 1994b) and Sá (2015); b) the comprehension of how important the ICT could be for the initial formation of language teachers, based on studies developed by Coll (2010), Rojo (2013), Castells (2013; 2015), Horn, Staker, Christensen (2015), Valente (2015), Bautista, Borges and Forés (2016), among others; c) and Dewey's (1979) perspective about the criteria an experience must fulfill to be considered educational. Data were collected throughout the second semester of 2015, in the classes of Spanish II, a course that is part of the Spanish Language Teaching Program at a public university in São Paulo. Eight students participated in the study. This ethnographic research followed the qualitative interpretative approach. The data analyzed here are part of the discourse of the participants who answered two questionnaires applied at the beginning and at the end of the course. The analysis also considered the participation of the students in a specific discussion forum, in which they reflected about the future of education mediated by technologies. The analysis of the data revealed the potential centrality of Relativizing Representations, which noticeable consequence was a discreet engagement of the students in the activities proposed in the virtual classroom. In addition, the results show that the students have gone through an educational experience, although the criteria for this conclusion have not been entirely fulfilled, due to the scarce VLE interactions. These results seem to point out the need of spreading more ICT experiences throughout the initial formation of teachers so that they can incorporate these technologies into their future practices.

Keywords: social representations, ICT, Spanish teaching-learning, initial formation of teachers

RESUMEN

El objetivo de este estudio es investigar cómo los alumnos de un curso de Letras (Lengua y Literaturas Española e Hispanoamericana) representan el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma y en qué medida estas representaciones se transformaron a lo largo de la experiencia de uso de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) creado en la plataforma Moodle. Fundamentan teóricamente este estudio: a) una visión del papel de las representaciones sociales en las prácticas de los individuos, con base en las contribuciones de Jodelet (2001) y Moscovici (2003), y de los teóricos del abordaje del Núcleo Central: Flament (1994), Moliner (1994; 1995; 2001), Abric (1993; 1994a; 1994b) y Sá (2015); b) una comprensión del potencial de la mediación de las TIC para la formación inicial de profesores de español, a partir de autores como Coll (2010), Rojo (2013), Castells (2013; 2015), Horn, Staker y Christensen (2015), Valente (2015), Bautista, Borges y Forés (2016), entre otros; c) la perspectiva de Dewey (1979) sobre los criterios necesarios para hacer de una experiencia pura y simple una experiencia educativa. Los datos se recogieron a lo largo del segundo semestre de 2015, en el contexto de la asignatura Lengua Española II, del curso de Letras de una universidad pública de la ciudad de São Paulo. Participaron en el estudio ocho alumnos de dicha asignatura. La investigación de cuño etnográfico siguió el abordaje cualitativo interpretativo. El análisis se centró en el discurso de los participantes producido en dos cuestionarios aplicados al inicio y al término del curso y también en el discurso de los alumnos en un foro de discusión específico, en el que se les propuso una reflexión sobre el futuro de la educación mediada por tecnologías. La interpretación de los datos reveló la posible centralidad de Representaciones Relativizantes, cuya consecuencia aparente fue la discreta implicación de los alumnos en las actividades propuestas en el aula virtual. Además, se observó que los estudiantes vivenciaron una experiencia que puede ser considerada como educativa, aunque los criterios para ello no hayan sido plenamente alcanzados debido a las escasas interacciones desarrolladas en ese ambiente. Estos resultados parecen indicar la necesidad de que se desarrollen más experiencias con el uso de las TIC a lo largo de la formación inicial de profesores para que estos las puedan incorporar a su futura práctica docente.

Palabras clave: representaciones sociales, TIC, enseñanza-aprendizaje de español, formación inicial de profesores

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:Estrutura das RS na Teoria do Núcleo Central 43
Figura 2: Estrutura das RS no âmbito do presente estudo 43
Figura 3: Visualização da disciplina Língua Espanhola na plataforma Moodle 64
Figura 4: Visualização do espaço de abertura da sala de aula virtual 64
Figura 5: Visualização da atividade *Escribe tu perfil* realizada pelo participante Gabriel 69
Figura 6: Visualização do Tópico 2 70
Figura 7: Visualização da atividade *La tecnología en la escuela ¿Dónde estamos y a dónde vamos?* Tópico 3 (a) 72
Figura 8: Visualização da atividade *La tecnología en la escuela ¿Dónde estamos y a dónde vamos?* Tópico 3 (b) 72
Figura 9: Visualização da atividade *La tecnología en la escuela ¿Dónde estamos y a dónde vamos?* Tópico 3 (c) 73
Figura 10: Visualização da atividade *Invitaciones* do Tópico 3 74
Figura 11: Visualização do Tópico 4 76
Figura 12:Visualização de atividade no Tópico 5 78
Figura 13: Visualização do Tópico 5 (Enquete: *¡Vamos a votar por el mejor cuento!*) 79
Figura 14: Visualização do Tópico 5 *(*Tarefa: *Revisando y ampliando mi perfil*) 79
Figura 15: Visualização do Tópico 6 (*¿Te gustan las animaciones?*) 81
Figura 16: Instruções dadas aos alunos na abertura do meta-fórum 95
Figura 17: Estrutura das RS do grupo focalizado 104
Figura 18: Gráfico de engajamento nas atividades do AVA 112
Figura 19: Orientação para atividade de leitura e correção de contos 113
Figura 20: Reforço à orientação para atividade de leitura e correção de contos 113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instituições de Ensino Superior estaduais e federais 17
Quadro 2: Instituições de Ensino Superior municipais 20
Quadro 3: Instituições de Ensino Superior privadas 20
Quadro 4: Características do núcleo central e do sistema periférico 41
Quadro 5: Disciplinas da habilitação em Espanhol 54
Quadro 6: Alunos participantes da pesquisa e suas idades 56
Quadro 7: Atividades desenvolvidas no AVA Moodle 65
Quadro 8: Etapas de desenvolvimento do Tópico 1 68
Quadro 9: Etapas de desenvolvimento do Tópico 2 69
Quadro 10: Primeira etapa de desenvolvimento do Tópico 3 71
Quadro 11: Segunda etapa de desenvolvimento do Tópico 3 73
Quadro 12: Etapas de desenvolvimento do Tópico 4 75
Quadro 13: Etapas de desenvolvimento do Tópico 5 77
Quadro 14: Etapas do desenvolvimento da atividade *¿Te gustan las animaciones?* 80
Quadro 15: Etapas da triangulação de dados no estudo da centralidade das RS 85
Quadro 16: Postagens no meta-fórum de discussão 96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Projeção profissional dos participantes 56
Gráfico 2: Plataformas digitais já utilizadas pelos participantes 57
Gráfico 3: Auto-avaliação de engajamento nas atividades do AVA 111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

Capítulo 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 24

1.1 Pensando educação numa sociedade em rede e de multiletramentos 25

1.2 A mediação pedagógica das TIC: contribuições da abordagem híbrida 29

1.3 O lugar da experiência educativa com as TIC na e para a formação inicial de professores de espanhol 32

1.4 A Teoria das Representações Sociais 37

1.4.1 Entre o individual e o social: a Teoria do Núcleo Central 39

1.4.2 Representações Sociais e práticas sociais 45

1.5 A Teoria das Representações Sociais para os estudos em Educação 46

Capítulo 2 - METODOLOGIA 49

2.1 Natureza da pesquisa 50

2.2 O contexto institucional 52

2.3.1 Os alunos 55

2.3.2 As tutoras 60

2.4 A plataforma Moodle do STOA 62

2.4.1 Apresentação da disciplina: conhecendo o AVA 63

2.4.2 Sobre o Tópico 1 68

2.4.3 Sobre o Tópico 2 69

2.4.6 Sobre o Tópico 3 70

2.4.7 Sobre o Tópico 4 74

2.4.8 Sobre o Tópico 5 76

2.4.9 Sobre o Tópico 6 80

2.5 Etapas da coleta de dados 81

2.6 Instrumentos de coleta de dados 82

2.7 Procedimentos de análise 83

Capítulo 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS 86
3.1 As categorias representacionais 87
3.1.2 Representações Favoráveis..... 89
3.1.3 Representações Relativizantes 92
3.2 Síntese do levantamento inicial 94
3.3 Confirmando a centralidade dos elementos da representação do grupo 95
3.4 Verificando as possíveis transformações na centralidade das representações.. 106
3.5 Avaliando a experiência com as TIC 115
CONSIDERAÇÕES FINAIS 123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 128
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE PERFIL 136
APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO . 140
APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO FINAL 141

"A educação é um processo social, é desenvolvimento.

Não é a preparação para a vida, é a própria vida".

John Dewey

INTRODUÇÃO

Minha história no curso de Letras começa em 2008, ano em que ingressei na Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). O curso iniciava com um ano básico, introdutório, e, ao fim dele, o aluno, de acordo com critérios pré-estabelecidos, escolhia a área em que desejasse habilitar-se. Optei por uma dupla habilitação nas línguas portuguesa e espanhola, esta última, uma paixão desde a adolescência, período no qual comecei a manter contato mais intenso com ela, por ter sido aluna de um Centro de Estudos de Línguas (CEL). Alguns anos depois disso, lá estava eu na universidade, realizando o desejo de continuar a aprender a cada dia mais sobre aquele idioma que tanto me fascinava.

No ano de 2010, ainda um pouco imatura em relação ao futuro profissional, dei meu primeiro passo em direção à docência e, após ser aprovada em seleção anual para professores temporários da Secretaria de Educação, fui contratada pelo Governo do Estado de São Paulo. Comecei a lecionar espanhol em uma escola pública de tempo integral. A experiência foi, no mínimo, desastrosa. Sobrava ânimo, empolgação, mas ainda faltava muito preparo e, certamente, um melhor domínio da língua para lecioná-la. Assim, antes que findasse meu contrato de um ano, deixei o cargo. Foi um período triste, mas de inegável crescimento, porque a partir dali me dei conta de que queria aquele desafio para minha vida. Hoje consigo perceber que a primeira experiência ruim com a docência me deu a força que eu precisava para não desistir de trilhar esse caminho; foi ela que me trouxe os questionamentos que até aquele momento eu não tinha. Foi aquela experiência, e todas as demais que a sucederam, que me trouxeram até aqui.

Por iniciar minha trajetória como professora ainda durante o período da graduação, pude perceber, desde muito cedo, na dupla condição de aluna e de professora, o grande descompasso entre a formação docente e os desafios do cotidiano escolar, dentre os quais destaco aquele que mais me aflige hoje: o de lidar com alunos que estão o tempo todo conectados à internet através de seus smartphones, que estão a todo o momento extrapolando os limites da minha sala de aula para entrarem em um mundo virtual, de chats, jogos e vídeos que, na maioria das vezes, angariam muito mais a atenção deles que a minha aula. No exercício da profissão, tem me parecido a cada dia mais difícil criar estratégias para atrair e motivar esse aluno hiperconectado, por isso acredito que a preparação no curso de Letras poderia dar mais ênfase à prática de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para aprendizagem de espanhol.

Com o objetivo de traçar um breve panorama de como vem se dando a formação

do futuro professor de espanhol para o uso das TIC, realizei, em abril de 2015, uma pesquisa on-line, buscando identificar a presença de disciplinas obrigatórias e optativas relacionadas às tecnologias, na grade curricular dos cursos de licenciatura em Letras/Espanhol de universidades públicas de referência, estaduais e federais, do estado de São Paulo. O quadro a seguir apresenta o resultado dessa pesquisa:

Quadro 1: Instituições de Ensino Superior estaduais e federais

Universidades públicas estaduais e federais com o curso de Letras/Espanhol	**O currículo do curso de Letras/Espanhol possui disciplinas específicas relacionadas às TIC?**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Campus de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto	Não.
Universidade de São Paulo (USP)	Não.
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Não.
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Sim, a optativa *Tecnologia e Sociedade*.

Em 2015, ocasião desse primeiro levantamento, identifiquei somente uma disciplina optativa relacionada às TIC sendo oferecida para o curso de Letras/Espanhol da UFSCar. Contudo, apesar da insuficiência de disciplinas relacionadas às tecnologias nas demais graduações, não há como desconsiderar a existência de iniciativas pontuais dentro das instituições pesquisadas, que, principalmente na atuação de grupos de pesquisa, têm demonstrado potencial tanto para a disseminação de trabalhos relacionados à mediação pedagógica das TIC ao ensino-aprendizagem de línguas, quanto para a promoção, futuramente, de possíveis reformas curriculares em seus cursos. Listo a seguir alguns desses grupos e suas respectivas ações:

- O *Grupo LEETRA* da UFSCar desenvolve trabalhos interdisciplinares que buscam compreender processos inerentes às práticas linguageiras, com foco na apropriação da linguagem escrita e em questões de identidade e pessoalidade em Língua Portuguesa e estrangeiras. Focalizam a utilização de livros e de tecnologia para a alfabetização e letramento digital de alunos indígenas ou não, principalmente nos anos iniciais da escolarização. O grupo tem atuado na vanguarda, tendo promovido a primeira interlocução virtual à

distância entre indígenas brasileiros e canadenses[1].

- O *Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem em Língua Estrangeira* (GPEALE), da UNESP Araraquara, agrega profissionais da área de Letras (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e português como língua estrangeira - PLE) com atuação, principalmente, nas seguintes áreas específicas: Análise de Discurso, Tecnologias no ensino de Línguas, Sociolinguística, Educação, Formação de Professores, Teoria de aquisição de Línguas, Ensino de línguas para fins específicos, Tradução[2]. Alguns dos professores do grupo estão bastante envolvidos no projeto Teletandem Brasil, que coloca alunos universitários brasileiros que querem aprender uma língua estrangeira em contato com alunos universitários de outros países que estão aprendendo português. Apesar de aberto a toda comunidade universitária, trata-se de um projeto especialmente interessante para os alunos dos cursos de Letras/Espanhol (e possivelmente aqueles de outras habilitações em línguas estrangeiras), devido às contribuições ao desenvolvimento profissional do futuro professor[3] propiciado por essa oportunidade rica de intercâmbio sociolinguístico e cultural através das interações virtuais com nativos da língua-meta.

- *Grupo Linguagem, Educação e Virtualidade* (LEV), da USP, dedicado ao estudo sobre as TIC no ensino-aprendizagem de línguas, promove a reflexão e troca de experiências sobre a formação inicial e continuada de professores para a atuação nesse contexto. Suas líderes, as professoras doutoras Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons e Heloísa Albuquerque-Costa, realizam, anualmente, desde 2010, a Jornada sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Virtuais (JEALAV), evento que se consolidou como um espaço de fortalecimento de interlocuções entre pesquisadores, docentes

---

[1] Conforme informações da página do Grupo: http://www.leetra.ufscar.br/sobre

[2] Conforme informações da página do Grupo: http://www.fclar.unesp.br/#!/instituicao/administracao/divisao-tecnica-academica/secao-tecnica-academica/projeto-centro-de-linguas/grupo-de-pesquisa-gpeale/

[3] De acordo com o que revelam os dados analisados pela professora Dra. Kelly Carvalho, da UNESP: CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de. O papel do teletandem na formação de professores de espanhol. Estudos Linguísticos, v. 2, n. 41, p. 553-561, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125034>. Acesso em 15 de março de 2017.

e discentes (de graduação e de pós-graduação) sobre temáticas vinculadas ao campo da linguagem em sua interface com a educação e a tecnologia [4]. Além da JEALAV, destaco a relevância da disciplina *Educação e Virtualidade: Reflexões Teóricas e Práticas sobre o Uso de Tecnologias Digitais no Ensino de Línguas*, oferecida no ano de 2015 por essas duas professoras no âmbito específico da pós-graduação no Departamento de Letras Modernas da USP, a qual tive a oportunidade de cursar e cujas contribuições permeiam muitas das reflexões empreendidas neste estudo. Além disso, outro importante passo dado na direção de integrar a cultura digital à cultura acadêmica foi o projeto desenvolvido no primeiro semestre de 2017, no qual a professora Dra. Mônica Mayrink uniu-se a colegas da Facultad de Lenguas da Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, para promover um intercâmbio virtual entre os graduandos em Letras de seus cursos, via plataforma Moodle.

- O curso de licenciatura em Letras na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) não entrou no levantamento inicial, porque a universidade não possui uma habilitação específica em Espanhol, embora essa língua estrangeira integre o currículo do curso para os alunos que optaram por ela no ato da matrícula. No entanto, julguei pertinente verificar também a existência de iniciativas com as TIC nessa instituição. Nesse levantamento, descobri o *Grupo E-lang*, que tem como foco a prática pedagógica e a formação docente para a utilização das tecnologias (digitais) e promove anualmente, desde 2012, a Jornada de Educação, Linguagem e Tecnologia (JELT), cuja proposta é a de expandir e aprofundar o debate envolvendo educação linguística e formação docente, em sua interface com as tecnologias e práticas de linguagens diversas[5]. Além do *E-lang*, está atrelado à universidade também o *Grupo MiDiTeS* (Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade), cujas linhas de pesquisa são: Linguagem, Tecnologia e Sociedade e Tecnologia e Ensino de Línguas[6]. Os professores doutores Marcelo El Khouri Buzato e Rodrigo Esteves de Lima-Lopes, do Instituto de Estudos da Linguagem

[4] Conforme informações da página do Grupo no CNPq: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0830182496885422
[5] Conforme informações da página do Grupo no: http://www.2.iel.unicamp.br/elang/
[6] Conforme informações da página do Grupo no CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1373275491563307

> (IEL/UNICAMP), integrantes desse grupo, criaram, em 2017, o curso de extensão universitária *Mídias Digitais e Ensino de Línguas,* elaborado para mostrar que é possível pensar a relação entre ensino de línguas e tecnologias digitais da informação e comunicação de uma forma "orgânica", ou seja, aprender/ensinar línguas enquanto se aprende/ensina a produzir conteúdos digitais, e não aprender uma coisa para chegar à outra ou por causa da outra[7].

Em novembro de 2017, voltei a realizar o mesmo levantamento a fim de verificar eventuais mudanças na estrutura curricular das instituições públicas de referência pesquisadas, mas não houve alterações. Decidi, então, ampliar a abrangência do levantamento incluindo à busca, dessa vez, os cursos de Letras/Espanhol também de instituições de Ensino Superior municipais e privadas do estado de São Paulo. Os resultados obtidos podem ser vistos nos quadros a seguir:

Quadro 2: Instituições de Ensino Superior municipais

Universidades públicas municipais com o curso de Letras/Espanhol	**O currículo do curso de Letras/Espanhol possui disciplinas específicas relacionadas às TIC?**
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel (IMESSM)	Sim, as obrigatórias*: Prática de Ensino IX: Recursos Tecnológicos* e *Educação e Prática de Ensino X: A Informática na sala de aula*
Centro Universitário Municipal de Franca (UNI-FACEF	Não há.

Quadro 3: Instituições de Ensino Superior privadas

Universidades privadas com o curso de Letras/Espanhol no estado de São Paulo	**O currículo do curso de Letras/Espanhol possui disciplinas específicas relacionadas às TIC?**
Universidade Estácio de Sá (UNESA)	Não há.
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)	Não há.
Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)	Não se sabe. A instituição informa estar em processo de atualização da matriz curricular.
Universidade de Franca (UNIFRAN)	*Tecnologias da Informação e Comunicação*

[7] Conforme informações da página institucional: http://www2.iel.unicamp.br/cursomidias

	(Optativa)
Faculdade de São Bernardo do Campo (FASB I)	*Oficina de Linguagem, Educação e Tecnologias* (Obrigatória).
Universidade Paulista (UNIP)	*Relação Ciência, Tecnologia e Sociedade* (Obrigatória).
Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV)	*Prática de Ensino: TIC e TACs* (Obrigatória)

Ao ampliar os critérios de busca, dessa vez expandindo o levantamento a todos os cursos de Letras/Espanhol do estado de São Paulo, com a inclusão de instituições de Ensino Superior municipais e privadas, notou-se a existência de disciplinas com foco nas TIC na maioria delas, sendo que grande parte dessas disciplinas são obrigatórias. Fora da graduação, apurei que a Universidade Estácio de Sá (UNESA), apesar de não ter nenhuma disciplina obrigatória na grade do curso de Letras, possui uma especialização chamada *Ensino de Língua Espanhola e Uso de Novas Tecnologias*, dedicada a preparar graduados em Letras para o uso das plataformas digitais no ensino-aprendizagem de espanhol.

O contraste entre os dois levantamentos demonstra, entre outras coisas, a desatualização dos currículos das universidades públicas federais e estaduais, não só com relação às demais instituições, mas principalmente frente às novas tendências educacionais, ainda pouco ou nada contempladas pelo percurso formativo inicial. Obviamente, essa não é uma comparação isonômica, tendo em vista as profundas diferenças entre ensino superior público e privado no Brasil atual, como entraves burocráticos e políticos que causam lentidão nas reformas curriculares, no caso das públicas. Contudo, a constatação da demora das faculdades públicas de referência, cujos cursos de Letras figuram entre os melhores do país[8], em discutir de maneira mais ampla essa questão, só reafirma a emergência do tema para a formação inicial de professores.

Embora seja notório que as TIC estão a cada dia mais presentes no cotidiano dos alunos, as pesquisas que relacionam a temática à formação de professores de espanhol ainda são escassas. Uma consulta[9] ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES[10] realizada em 2016, registrou apenas 24 trabalhos desenvolvidos entre 2013 e 2016, que relacionam o par *espanhol* e *tecnologia*. As temáticas desses trabalhos versam

[8] Conforme Ranking Universitário Folha http://ruf.folha.uol.com.br/2017/ranking-de-cursos/letras/
[9] O levantamento foi feito pela aluna de graduação Cristina Minucelli, sob supervisão da professora Dra. Mônica Mayrink Ferreira O´Kuinghttons.
[10] http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses?#!/

principalmente sobre temas como: interações ocorridas em fóruns on-line, letramentos digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e constituição de comunidades virtuais de aprendizagem. Entre essas pesquisas já concluídas, destaco algumas que apresentam maior afinidade com meu estudo: a tese de Meneghini (2013), que investiga as contribuições tecnológicas e linguísticas de um curso de formação contínua de professores, e a dissertação de Tomazella (2013), que se apoia no estudo das interações de aprendizes de espanhol língua estrangeira em fóruns no ambiente virtual Moodle.

Considerando tanto o cenário de insuficiência de oferta de disciplinas que relacionem as TIC ao processo de ensino-aprendizagem nas graduações em Letras/Espanhol quanto a escassez de trabalhos nessa área, acredito que minha pesquisa tem a pertinência de contribuir para dar mais visibilidade ao tema, ampliando as possibilidades de discussão e fornecendo elementos para uma melhor compreensão dos desafios e possibilidades da formação tecnológica na e para a formação inicial de professores de espanhol. Além disso, os resultados deste estudo podem vir a impactar positivamente a penetração da cultura tecnológica na cultura acadêmica tradicional[11], abrindo caminho para uma nova cultura escolar, híbrida e diferenciada.

Isso posto, destaco que a presente investigação objetiva identificar e analisar como graduandos de um curso de Letras/Espanhol, de uma universidade pública do estado de São Paulo – cursantes da disciplina Língua Espanhola II – representam o uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem do idioma. Pretende também examinar em que medida as representações desses discentes se transformaram ao longo do desenvolvimento de atividades pedagógicas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da disciplina, problematizando se tal experiência constituiu (ou não) uma experiência educativa na e para a formação inicial de professores de espanhol.

O interesse por esses objetivos de pesquisa surgiu de meu contato com leituras sobre o uso das TIC no ensino de línguas, dentre as quais destaco Rozenfeld (2011), Tomazella (2013), Meneghini (2013), Mayrink e Albuquerque-Costa (2015), entre outros. Revela, também, um desejo de melhor compreender como o pensamento construído coletivamente sobre determinado objeto ou assunto repercute nas práticas dos indivíduos e grupos, segundo afirma a Teoria das Representações Sociais, preconizada por Moscovici (2003). No mais, o conceito de experiência educativa, inscrito em Dewey (1979), me parece bastante desafiador, na medida em que me conduz, necessariamente, a

[11] Entendo a cultura acadêmica tradicional como aquela ligada às pedagogias diretivas e ao instrucionismo.

uma reflexão sobre a qualidade e o efeito das experiências com as TIC no percurso formativo dos futuros professores. A fim de atingir os objetivos mencionados, formulei as seguintes perguntas de pesquisa:

I. Quais e de que tipo são as representações sociais das TIC no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da disciplina Língua Espanhola II?

II. Em que medida as representações acerca das TIC no ensino-aprendizagem de língua espanhola se transformaram após o desenvolvimento de atividades pedagógicas no AVA?

III. O tipo de experiência proporcionada aos alunos, com a prática de uso das tecnologias à aprendizagem de espanhol, constituiu-se como sendo uma experiência educativa?

Minha pesquisa é de cunho etnográfico e segue a abordagem qualitativa-interpretativista. Insere-se no contexto de formação inicial de professores no curso de Letras/Espanhol, especificamente na disciplina Língua Espanhola II, tendo sido desenvolvida ao longo do segundo semestre do ano de 2015. Os participantes desse estudo são 8 alunos matriculados nesse curso e os dados aqui analisados são provenientes de dois questionários aplicados a eles, bem como registros das atividades realizadas por eles no AVA do curso, criado junto à plataforma Moodle.

A dissertação está organizada em três capítulos. No capítulo I, **Fundamentação Teórica**, discutirei os eixos que constituem os focos orientadores da discussão teórica, os quais se relacionam e se complementam: a) o potencial de mediação das TIC para a formação inicial de professores de línguas; b) a Teoria das Representações Sociais. No capítulo II, **Metodologia**, tratarei da abordagem metodológica adotada, apresentarei o contexto de pesquisa e o perfil dos participantes. Além disso, ainda descreverei os procedimentos de coleta e análise dos dados. No capítulo III, **Descrição e análise dos dados**, procederei à interpretação dos dados, a fim de identificar e analisar, nos discursos dos alunos participantes, as representações sociais deles quanto às TIC no processo de ensino-aprendizagem de espanhol, buscando verificar possíveis transformações e a fim de avaliar se a proposta pedagógica levada a cabo constituiu uma experiência educativa. Na sequência, apresento as **Considerações Finais**, onde faço uma síntese do estudo, buscando responder pontualmente minhas perguntas de pesquisa e apresentar reflexões para novos estudos. As **Referências Bibliográficas** e os **Apêndices** fecham o trabalho.

Capítulo 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é apresentar o quadro teórico no qual esta pesquisa se apoia. Divido as questões centrais em dois eixos que se articulam e se complementam: a) a relação entre o uso pedagógico das tecnologias na e para a formação inicial de professores de espanhol; b) a perspectiva de Dewey sobre a experiência educativa; e b) a Teoria das Representações Sociais.

1.1 Pensando educação numa sociedade em rede e de multiletramentos

As últimas décadas vêm sendo marcadas notadamente pelo acelerado desenvolvimento tecnológico e pelo crescimento significativo da conectividade e dependência das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TIC) à vida cotidiana. Nesse contexto, a comunicação rápida e o acesso instantâneo às informações através de dispositivos digitais móveis (smartphones, tablets, notebooks, etc.) é cada vez mais constante, isso porque, conforme Castells (2013; 2015), vivemos em uma "sociedade em rede", na qual a centralidade é a informação, seu uso, aplicação e o modo como circula através de um padrão complexo de redes interligadas através da internet. Segundo Castells (2015, p. 01):

> Existem sete bilhões de números de telefones celulares no mundo e 50% da população adulta do planeta tem um smartphone. O percentual será de 75% em 2020. Consequentemente, a rede é uma realidade generalizada para a vida cotidiana, as empresas, o trabalho, a cultura, a política e os meios de comunicação. Entramos plenamente numa sociedade digital (não o futuro, mas o presente) e teremos que reexaminar tudo o que sabíamos sobre a sociedade industrial, porque estamos em outro contexto.

Olhando para esse contexto, Rojo (2013, p. 21) expressa também seu entendimento sobre o fluxo informacional na atualidade, dando ênfase a como esse fluxo afeta os letramentos, sendo que, para a autora, a informação agora é múltipla porque por ela passam uma multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, e, portanto, necessário se faz saber dominar áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outros. Segundo Rojo, são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos. Os multiletramentos, segundo a autora, funcionam pautando-se em algumas características importantes: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO,

2013, p. 23). Essas características impõem um novo modo de conceber, por exemplo, a autoria e a recepção dos enunciados. Ou seja, o processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, mas integra imagem, som, movimento. Além disso, não se vivencia mais uma produção estritamente individual ou de mão única (aluno-professor), mas colaborativa – de sujeitos que contribuem ao mesmo tempo para a produção e retextualização.

Diante disso, nota-se a importância de considerar a realidade da sociedade em rede e multiletrada no processo educativo como um todo e neste estudo em particular, pois os processos de ensino-aprendizagem de línguas não estão imunes às mudanças, advindas de uma sociedade mediada pelas TIC. Ao contrário, essa parece ser uma das áreas que mais podem tirar proveito das tecnologias para a promoção de seus avanços. Contudo, esse "tirar proveito" precisa ser mais bem trabalhado, pois conforme sinaliza Kenski (2003, p. 30), embora as TIC – sobretudo o computador e o acesso à internet – já participem das atividades de ensino realizadas nas escolas em todos os níveis, ainda prevalece uma dimensão equivocada desse uso:

> Em algumas [escolas brasileiras], elas [as TIC] vêm pela conscientização da importância educativa que esse novo meio possibilita. Em outras, são adotadas pela pressão externa da sociedade, dos pais e da comunidade. Na maioria das instituições, no entanto, elas são impostas, como estratégia comercial e política, sem a adequada reestruturação administrativa, sem reflexão e sem a devida preparação do quadro de profissionais que ali atuam.

As pressões pela incorporação das TIC muitas vezes ignoram que as mudanças em educação dificilmente ocorrem de maneira imediata. Ainda que se saiba que "a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino de um idioma" (KENSKI, 1996, p. 44), por exemplo, os avanços educacionais com as tecnologias não serão instantâneos. Segundo Kenski (MAYRINK; BATISTA, 2017, p. 225):

> As mudanças incorporadas à sociedade pelas tecnologias digitais chegam muito lentamente à educação. Neste caso, estou considerando a educação formal, legalmente instituída. Isto porque a educação informal - aberta e livre - tem, nos usuários conectados nos mais diferenciados dispositivos digitais, a sua principal tribo. Idade, localização física, formação escolar... as designações que identificam os seres em uma instituição de ensino regular, nas ações educacionais livres via internet não são tão relevantes. Isto faz diferença e causa um

> dos principais impactos na atualidade, ou seja, para aprender não é preciso ir para a escola. Seres conectados com vontade de aprender, aprendem. As ofertas são abertas, amplas, livres, transnacionais e, na maioria das vezes, gratuitas.

À luz do que diz Kenski, pode-se inferir que a sociedade em rede, ao interligar a informação, tornando-a disponível e acessável a qualquer hora e de qualquer lugar, põe em cheque as lógicas da autoria e da recepção (ROJO, 2013), e essa crise afeta diretamente um dos pilares da escola tradicional: o professor como o centro do saber. Pensando especificamente sobre o papel do papel do professor de línguas estrangeiras na escola tradicional, Volpi (2008 apud LEFFA, 2008, p. 134) diz o seguinte:

> No âmbito do ensino de língua estrangeira, a função do professor se limitava à mera aplicação de um método ou à utilização de materiais didáticos previamente elaborados, e, como mero instrutor, transmitir os seus conhecimentos a partir de decisões tomadas sem sua participação direta e com o respaldo de teorias lingüísticas na maioria das vezes por ele desconhecidas. O professor era considerado, assim, o único responsável pelo processo de ensino e o aluno um agente passivo.

Na contemporaneidade, com as TIC permeando as relações das pessoas com o mundo, acredito que não há mais como considerar o aluno um sujeito passivo em relação ao conhecimento, pois conforme Coll (2010, p. 31):

> Continuamente aparecem grupos de estudantes, que através da internet, colaboram e, se ajudam em suas tarefas escolares com espantosa facilidade; *Webs* temáticas que tratam de qualquer tema de forma atualizada, com diferentes níveis de profundidade e, às vezes, permitindo acesso direto a autores mais relevantes à sua obra, a consultores especialistas ou, simplesmente, a estudantes avançados que já passaram pelo mesmo problema ou que enfrentaram uma dúvida parecida. *Webs* que põem à disposição dos usuários todo o tipo de recursos videográficos ou ferramentas para representar dados e informações de um modo altamente abrangente e compreensível; etc.

Os alunos, principalmente aqueles nos grandes centros urbanos, vivenciam uma realidade de hiperconexão, na qual estão veloz e constantemente se comunicando através da internet, compartilhando e trocando informações com o suporte dos blogs, dos aplicativos de troca de mensagens, dos games entre outros recursos e ferramentas da rede. Para Leffa (MAYRINK; BATISTA, 2017, p. 236), trata-se de um fenômeno mundial, praticamente sem distinções de classe social ou barreiras geográficas, já que hoje “é muito

difícil encontrar estudantes do ensino médio e do ensino superior que não estejam dedilhando em seus celulares, trocando mensagens com seus amigos ou acessando as redes sociais".

O impacto das TIC na vida do aluno do século XXI tem sido decisivo para a relação desse aluno com a educação, pois, conforme elucida Leffa, "antes os alunos vinham à escola para apender, com uma distância muito grande entre o conhecimento deles e o do professor. Hoje isso mudou muito; o saber do aluno está mais próximo do saber do professor e, dependendo do tópico, pode ser até superior" (MAYRINK; BATISTA, 2017, p. 236), por isso, esse perfil de aluno que emerge dos novos cenários educacionais que as TIC recriam requer mudanças nas funções do professor. De acordo com a proposta de Coll (2010, p. 94), seriam quatro essas novas funções:

> (...) uma função pedagógica (como favorecedor da aprendizagem virtual), uma função social (como promotor de um clima emocional apropriado para a aprendizagem), uma função na organização e gestão curricular (como facilitador da seleção, sequenciamento e avaliação dos conteúdos e competências ministrados) e uma função técnica (como provedor de auxílio para que o aluno se sinta competente com as ferramentas utilizadas).

Tanto esse acúmulo de novas funções quanto as demandas institucionais[12], eufóricas em relação à incorporação das TIC ao meio educacional, geram ainda muita resistência, críticas e inseguranças por parte dos professores, o que para M. M. Freire (2009, p. 13-14), se explica porque hoje vivencia-se um período de transição,

> (...) de um conjunto de concepções vigentes que não mais respondem às exigências de uma sociedade em transformação para um conjunto de concepções emergentes que, pela novidade, ainda requerem tempo para entendimento, aceitação e implementação – encontramo-nos diante de um dilema que nos leva a repensar o enfoque até então dado ao processo de ensino-aprendizagem e à formação docente, buscando consolidar ou redimensionar perspectivas e práticas.

Apesar das incertezas que fazem parte de todo e qualquer processo de transição, diante da realidade de uma sociedade em rede e de multiletramentos, urge repensar a mentalidade dos educadores, gestores e dos próprios alunos para o desenvolvimento e

---

[12] Cito na seção 1.3 deste capítulo, especificamente, as orientações da UNESCO, das *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Letras* (2001) e as inscritas nas *Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior* (2000).

implementação de experiências educativas mais compatíveis com um cenário de mudanças. De acordo com Lévy (1999, p.172),

> Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação do conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno.

Por ser uma das questões centrais deste estudo, a temática da mediação das TIC no ensino passará a ser explorada mais detidamente na próxima seção.

1.2 A mediação pedagógica das TIC: contribuições da abordagem híbrida

Quando se fala em TIC e educação, é comum fazer referência à modalidade de ensino híbrido. Mais que um modismo ou mera tendência de mudança, trata-se de uma inovação que veio para ficar, uma realidade sem volta, consequência da incorporação das tecnologias ao cotidiano. Sobre as acepções da modalidade, Horn, Staker e Christensen (2015, p. 34) mencionam que

> (...) as pessoas usam o termo de forma demasiadamente ampla, para se referir a todos os usos da tecnologia na educação ("edtech") que se acumulam em uma sala de aula, ou demasiadamente restrita, para indicar apenas os tipos de aprendizagem que combinam o *on-line* e o presencial e com a qual têm mais afinidade.

A partir de 2010, Horn, Staker e Christensen (2015, p. 34-35) entrevistaram a mais de 150 educadores de programas de ensino híbrido para chegarem a uma definição "exata". A ideia era a de que a definição fosse ampla o suficiente para permitir variações, mas restrita o suficiente para diferenciá-la da categoria ilimitada do uso das tecnologias para a escola. Os autores chegaram a uma definição, dividida em três partes sendo que a primeira diz que:

> Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo. (...) A referência a um "programa de educação

> formal" é importante, porque exclui os casos em que um estudante joga um game educativo no Xbox em casa ou baixa um aplicativo de aprendizagem enquanto está no supermercado. (...) A segunda parte da definição afirma que o estudante aprende, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa. Em outras palavras, o estudante frequenta uma escola tradicional, com professores ou supervisores (...) A terceira parte da definição é que as modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada.

Apoio-me nessa definição, e embora concorde com os autores (2015, p. 37) quando afirmam "que o ensino híbrido ainda está nos primeiros "confusos" estágios de seu desenvolvimento", enxergo nessa abordagem pedagógica o grande potencial para constituir-se como uma experiência educativa na vida acadêmica de graduandos em Letras/Espanhol.

Meu entendimento é o de que mudanças nos processos educacionais sempre ocorreram – mesmo antes do advento das TIC – e continuarão a ocorrer. A diferença é que agora as próximas mudanças em educação não ocorrerão mais sem serem pautadas ou influenciadas de alguma maneira pelas tecnologias, porque os alunos, foco do ensino-aprendizagem atual, as vivenciam intensamente todos os dias; portanto, torna-se mais difícil conceber inovações em educação alheias aos artefatos e aos avanços tecnológicos.

A peculiaridade do ensino híbrido, nesse contexto de mudança, é que ele cobra do aluno seu protagonismo na prática, ou seja, o hoje tão comentado ensino-aprendizagem centrado no aluno, no modelo híbrido, é imperativo para a garantia de sucesso da metodologia. De acordo com Valente (2015, p. 14), nos mais variados segmentos da sociedade (bancos, comércios, empresas etc.), a informatização oportunizou aos indivíduos assumirem o centro da tomada de decisões sobre suas ações[13], escolhendo o tempo, a hora e o lugar de desempenhá-las. Contudo,

---

[13] "No caso do sistema bancário, no início dos anos de 1980, o cliente de um banco era totalmente dependente e vinculado a determinada agência, que detinha todas suas informações bancárias, como a ficha com sua assinatura, seus dados pessoais etc. O cliente era reconhecido somente nessa agência. Se atravessasse a rua e fosse a outra agência do mesmo banco, seria totalmente desconhecido e essa agência teria poucas condições de ajudá-lo. A informatização do sistema bancário permite que o cliente, por meio do cartão do banco, carregue consigo todas essas informações de modo que qualquer agência do banco possa reconhecê-lo. Além disso, permite que ele use o sistema 24 horas, e até mesmo realize as transações bancárias diretamente de sua casa. Ou seja, o banco tornou esse cliente independente de uma determinada agência, e passou a ele a responsabilidade de gerenciar suas atividades bancárias. O interessante é que isso não significou o desaparecimento das agências bancárias. Muito pelo contrário, elas continuam existindo, porém, sua função é muito diferente. Elas existem para ajudar o cliente a resolver problemas, a tomar decisões sobre aplicações financeiras etc". (VALENTE, 2015, p. 14).

> (...) um dos poucos, se não, o único, serviço que ainda não passou por essas inovações, é a educação. O foco ainda está no professor, que detém a informação e "serve" seu aluno. A aprendizagem do aluno está centrada na sala de aula. E a responsabilidade pela sua aprendizagem ainda é do professor.

No ensino híbrido, a responsabilidade da aprendizagem é do estudante, seja na relação dele com a informação passada pelo docente, na troca dessa informação entre ele e seus colegas, de sua postura ao lidar com essa informação, cujo suporte são as tecnologias. O professor, os colegas e as TIC são o elo do aprendiz com a informação, e dele se espera, segundo Valente (2015, p. 14):

> (...) uma postura participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e, com isso, criando oportunidades para a construção de seu conhecimento. O professor tem a função de mediador, consultor do aprendiz. E a sala de aula passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas auxiliando-o na resolução de suas tarefas e na significação da informação, de modo que ele possa desenvolver as competências necessárias para viver na sociedade do conhecimento.

Se o modelo de ensino muda, o aluno precisa acompanhar essa transformação, adotando para si atitudes mais compatíveis com o novo contexto. Pensando nesse novo aluno que se desenvolve (ou que está em fase de desenvolvimento) na educação híbrida, Bautista, Borges e Forés (2016, p. 34) alertam para a necessidade de que em um ambiente virtual de aprendizagem se diferencie o "aluno tradicional" daquele a quem denominam, "aluno-estudante":

> Utilizamos "estudiante" para referirnos a las y los discentes que mantienen unas pautas de funcionamiento fundamentadas en la autonomía y la madurez. Estas actitudes difícilmente se darán en un alumno tradicional, el cual está "conformado", desde un tamiz jerárquicamente dependiente de la acción docente.

O primeiro, o aluno-tradicional, é o aprendiz passivo e reativo, ainda ligado à lógica da transmissão unilateral do ensino tradicional, enquanto o segundo, o aluno-estudante, é proativo e autônomo, mostrando-se mais alinhado ao modelo híbrido, no qual a reflexividade é uma característica prioritária da prática discente. Muito embora não haja dúvidas de que o que se espera com o ensino híbrido é formar alunos do segundo tipo, estudantes autônomos e maduros, agentes do próprio aprendizado, para tal, a educação deve se abrir às inovações oriundas da mistura entre o presencial e o on-line, pois

conforme afirmam Bacich e Morán (2015, p. 46), “a integração cada vez maior entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e trazer o mundo para dentro da escola”.

Vivencia-se um momento de transição de modelos, no qual descoberta, planejamento e experimentação são fundamentais para a construção da mudança que se quer ver refletida no ensino. O presente estudo optou por implementar uma experiência de ensino híbrido por enxergá-lo como um projeto de educação no presente, e, para o futuro, uma forma de potenciar o desenvolvimento da autonomia e da maturidade, tão úteis à formação de alunos-estudantes, de modo geral, e à formação inicial de professores de espanhol, em particular.

1.3 O lugar da experiência educativa com as TIC na e para a formação inicial de professores de espanhol

A presença massiva das TIC em praticamente todos os setores da atividade humana tem mobilizado as diversas áreas da sociedade no afã de incorporá-las a seus processos, e com a educação não tem sido diferente. O rompimento com a lógica da recepção (ROJO, 2013), a inevitabilidade, a médio prazo, de que diante da oferta de novos meios e recursos, o professor abandone o papel de transmissor do conhecimento[14] (COLL, 2010) entre outros fatores têm feito surgirem novas orientações, normas e critérios para garantir que os docentes integrem as tecnologias em sala de aula de maneira eficaz, de modo a beneficiar o processo ensino-aprendizagem dos alunos, haja visto que, de acordo com Kenski (2001, p. 114):

> Em um mundo que muda rapidamente, o professor deve estar preparado para auxiliar seus alunos a lidarem com estas inovações, analisarem situações complexas e inesperadas; a desenvolverem suas criatividades; a utilizarem outros tipos de “racionalidades”: a imaginação criadora, a sensibilidade táctil, visual e auditiva, entre outras.

Nessa direção, em âmbito internacional, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) publicou no ano de 2008 seus *Padrões de*

[14] Na proposta de Coll (2010, p. 31) o professor atuante em contextos virtuais configura-se como um “e-mediador”: “seletor e gestor dos recursos disponíveis, tutor e consultor no esclarecimento de dúvidas, orientador e guia na orientação de projetos e mediador de debates e discussões”.

Competência em TIC para Professores. No documento (2008, p. 01) – resultado de um projeto de mesmo nome levado a cabo pela entidade – o órgão sugere diretrizes para a implementação das novas tecnologias na área educacional, com ênfase no papel dos docentes, que considera os condutores do processo:

> Os professores precisam estar preparados para ofertar autonomia a seus alunos com as vantagens que a tecnologia pode trazer. As escolas e as salas de aula, tanto presenciais quanto virtuais, devem ter professores equipados com recursos e habilidades em tecnologia que permitam realmente transmitir o conhecimento ao mesmo tempo em que se incorporam conceitos e competências em TIC.

As recomendações da UNESCO encontram eco em documentos nacionais, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Letras* (BRASIL, 2001) e nas *Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior* (BRASIL, 2000), que também sinalizam para a necessidade de que os professores conduzam o processo de inclusão das TIC na educação. Lê-se nas *Diretrizes para a Formação Inicial de Professores* (BRASIL, 2000, p. 05) a clara menção à necessidade de que as mudanças ocasionadas pelo novo panorama sejam levadas a cabo durante a formação inicial, significando com isso:

> - Fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
> - Fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
> - Atualizar e aperfeiçoar os currículos face às novas exigências;
> - Articular a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea;
> - Articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças;
> - Melhorar a oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas de formação".

No entanto, apesar de sinalizarem na direção de um caminho para o êxito da integração das TIC ao ensino a partir do investimento na formação tecnológica de professores, o panorama apresentado anteriormente, na Introdução deste trabalho[15], mostra o distanciamento entre o que preconizam essas diretrizes internacionais e

[15] Quadros 1, 2 e 3 da Introdução deste trabalho.

nacionais e a maneira como vem se dando a formação inicial do professor de espanhol. Esse atraso gerado pela obsolescência dos cursos de formação em relação ao tema das TIC lança luzes sobre o princípio da *simetria invertida* (BRASIL, 2000, p. 38), segundo o qual o preparo do futuro professor demanda consistência entre as experiências que ele vivencia durante sua formação e o que se espera de sua atuação profissional, posto que:

> A preparação do professor tem uma peculiaridade muito especial: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor que inclui o conceito de homologia de processos, mas vai além deste. A primeira dimensão dessa simetria invertida refere-se ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente.

Acredito que abrir espaço para o ensino híbrido na formação inicial de professores é uma ação compatível com a perspectiva da simetria invertida, justamente pelo fomento ao desenvolvimento da competência tecnológica de graduandos, sendo relevante tanto para se pensar a importância da aquisição desse tipo de competência quanto para se selecionar tal experiência para a vida do futuro professor de espanhol. Para Mello (2000, p. 102),

> ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir.

Quando falo em experiência educativa, me refiro à noção de Dewey (1979), educador norte-americano para quem o ponto de partida para o desenvolvimento de uma filosofia educacional é a natureza da experiência de aprendizagem. O autor distingue entre a experiência pura e simples e a experiência educativa. Em sua perspectiva, há dois princípios fundamentais, inseparáveis um do outro, que permitem entender o caráter educativo de uma experiência e julgar sua qualidade: a *continuidade* e a *interação*.

Por *continuidade* o autor entende que toda experiência tanto se baseia em algo existente nas experiências anteriores quanto exerce efeitos sobre o sujeito e suas experiências futuras, sendo que, para serem consideradas realmente educativas, deverão influenciar positiva e criativamente as experiências posteriores do indivíduo (DEWEY,

1979, p. 25-26):

> (...) toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (...) o princípio da continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes.

Na leitura de Rocha (2011, p. 49), a *continuidade* deweyana pode ser analisada enquanto sinônimo de "crescimento":

> (…) se tomarmos o princípio de continuidade no sentido de crescendo, pode ser analisado enquanto crescimento físico, moral ou intelectual. Em se tratando de educação, o sentido de crescimento é aquele que propicia não somente um crescimento individual, mas geral; não adianta só o indivíduo crescer se não houver também um crescimento social. No indivíduo, esse crescimento deve abrir as portas para novas ocasiões e novos estímulos e oportunidades.

Mogilka (2010, p. 130) tem a mesma interpretação, mas sinaliza para o problema da falta de critérios, em Dewey, para definir o tipo de crescimento que está sendo proporcionado pela experiência, sendo a função do professor determinar se os objetivos foram satisfeitos a partir da experiência empreendida:

> Embora o princípio da continuidade nos mostre a relação entre as experiências, ele não garante critérios para definir que tipo de crescimento está sendo proporcionado por esta ou aquela experiência. Com efeito, ele pode operar de modo a imobilizar o grupo em um baixo nível de desenvolvimento, limitando o seu crescimento. Como exemplo, temos o caso da pessoa criada com excesso de complacência, o que fortalece atitudes egocêntricas e dificulta a vivência de experiências posteriores que exigiriam dela perseverança e disciplina. Por isto mesmo é que o valor de uma experiência só pode ser julgado analisando-se os objetivos e a direção para onde ela se move.

Como segundo critério para julgar a qualidade da experiência, Dewey oferece a noção de interação, na qual se refere às trocas inevitáveis entre sujeito e meio/situação. Segundo o teórico (1979, p. 31), "a experiência não ocorre no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir. E estas nascentes a alimentam constantemente". Isso significa que indivíduos, objetos e outros indivíduos colaboram diretamente na geração de experiências de tal modo que elas não se processam apenas dentro do sujeito, mas que,

assim como as representações[16], são construídas no meio social e dele sofrem inevitável influência. O modelo defendido por Dewey (1979) diz respeito a uma educação fundamentada nas experiências dos educandos, ou seja, para o autor, todo o conhecimento é construído com base na experiência adquirida pelo aluno ao longo de sua vida, não apenas dentro do ambiente escolar. Desse modo (1979, p. 75):

> Quando a educação é concebida em termos de experiência, uma consideração se destaca em relação às demais. Tudo o que possa ser considerado como matéria de estudo, seja aritmética, história, geografia ou qualquer uma das ciências naturais, deve derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência da vida cotidiana. Nesse aspecto, as propostas educacionais mais atuais se diferenciam radicalmente dos processos pedagógicos que se iniciam a partir de fatos e verdades que se encontram fora do âmbito das experiências vivenciadas pelos alunos e que, por isso, enfrentam o problema de ter que descobrir meios de relacioná-los com tais experiências.

Acredito que a experiência de prática de uso das TIC para a aprendizagem de espanhol levada a cabo neste estudo é coerente com a filosofia educacional deweyana, pois trata-se de uma proposta que considera e relaciona as experiências dos alunos com as tecnologias para criar, a partir delas, situações de ensino-aprendizagem de idioma, com potencial de continuidade e interação. Além disso, o desenvolvimento de um curso, dentro de um contexto de inércia em relação ao uso das TIC no ensino, conforme já mencionei, pode se configurar como um passo em direção à mudança da cultura acadêmica tradicional, posto que, segundo informa Dewey (1979, p. 16), até mesmo práticas tradicionais de ensino-aprendizagem proporcionam experiências aos educandos. O problema, contudo, reside no tipo de experiências proporcionadas:

> É grande erro supor, mesmo tacitamente, que a sala de classe tradicional não seja lugar em que os alunos tenham experiências. Entretanto, admite-se, tacitamente isto, quando se põe o plano de aprender por experiência em oposição radical ao da escola tradicional. A verdadeira linha de ataque é a de que as experiências, tanto dos alunos quanto dos mestres, são, em grande parte de tipo errado. Quantos estudantes, por exemplo, se tornam insensíveis às ideias e quantos perdem o ímpeto por aprender, devido ao modo por que experimentam o aprender, devido ao modo por que experimentam o ato de aprender? (...). Quantos acabam por associar o processo de aprendizagem a algo de enfadonho e tedioso? (...). Faço tais perguntas, não para qualquer condenação global da educação tradicional, mas com propósito muito diverso. Na realidade,

[16] Conforme se verá na seção seguinte.

> desejo apenas dar ênfase ao fato, primeiro, de que os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências e, segundo, que o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências - habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências.

Assim, é tarefa dos educadores, conforme afirma Dewey (1979, p. 17), a reflexão sobre a qualidade e o efeito das experiências selecionadas na e para a vida de seus educandos:

> Sua tarefa [a dos professores] é a de dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras.

Portanto, não basta ao professor só oferecer aos aprendizes novas experiências, é preciso que ele faça a seleção das melhores, daquelas "que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes" (1979, p. 17), ou seja, que culminem em experiências educativas.

Desse modo, ao final deste estudo, diante de seus resultados, há a chance de um movimento reflexivo, de um olhar crítico não só em direção à análise dos efeitos e da qualidade das experiências proporcionadas, mas também acerca dos desafios, limitações e possibilidades do trabalho com as TIC na formação inicial e tecnológica de professores de espanhol. A percepção dos futuros professores sobre tal experiência será discutida à luz do conceito das Representações Sociais, que passo a discutir na próxima seção.

1.4 A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS ou RS) é um objeto de estudo multidisciplinar, porque circula de maneiras diversas entre os campos da Sociologia, da Psicologia Social, da História, da Filosofia, da Educação entre outros. De acordo com Sá (2015, p. 209), "o termo *representações sociais* designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los", nesse sentido, nota-se sua polissemia, visto que delas derivam um grande número de fenômenos e de processos, inicialmente preconizados por Émile Durkheim, quem no final do século XIX se debruçava sobre as representações chamadas coletivas. A partir da revisão feita pelo

psicólogo social Serge Moscovici, o principal teórico das RS, é que o conceito ganha novos enfoques e se consolida. É importante assinalar que o conceito reformulado por Moscovici opõe-se veementemente à ideia de representação como "resposta a estímulos", leitura do Behaviorismo. Segundo Alexandre (2004, p. 124),

> O estudo da representação social marca uma mudança no eixo tradicional das pesquisas em Psicologia Social, que se concentravam, principalmente, na tradição behaviorista (legado de Watson) de verificação de comportamentos observáveis. Durante muitos anos, os conteúdos implícitos do comportamento humano foram pouco trabalhados pela Psicologia por, supostamente, não estarem dentro do âmbito de estudo desta ciência. A corrente behaviorista detinha a hegemonia não só da Psicologia Social como em todas as áreas da ciência psicológica.

Assim, as RS, na perspectiva de Moscovici, ampliaram as possibilidades de compreensão da realidade, integrando aspectos explícitos e implícitos do comportamento à explicação das condutas (ALEXANDRE, 2004, p. 125). É do teórico francês (MOSCOVICI, 2003, p. 21) a definição clássica e mais amplamente conhecida das RS como:

> Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de cada comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos do seu mundo e da sua história individual e social.

Em outras palavras, o que é proposto pela TRS é um estudo científico das ideias de senso comum[17], um exame dos conhecimentos partilhados por um grupo e que permite

[17] Na história da construção do pensamento científico, o tema da oposição da ciência às ideias de senso comum gerou e até os dias atuais ainda gera muitas controvérsias, devido às contradições intrínsecas ao próprio conceito, pois "quando se trata de discurso metodológico, o chamado "senso comum" é execrado, mas quando se trata de análises científicas da cultura popular ("senso comum"...), ele é exaltado, "a nível metodológico o senso comum é falso, mas ao nível da pesquisa empírica é tido como verdadeiro (...) Assim, o termo senso comum só existe no interior de um discurso positivista (clássico ou qualquer outro), ideológico, e carrega o equívoco fundamental de ser apresentado como um bloco monolítico. A temática, para utilizar expressão de Holton (1979) do senso comum é produto de uma determinada concepção de saber, o positivismo, ligado a interesses sociais precisos. As variações na abordagem deste "tema" é produto do desenvolvimento histórico do capitalismo. Assim, os usos do termo senso comum sempre remetem à problemática positivista e estão inseridos no conjunto de suas teses que lhe proporcionam um caráter monolítico. O conteúdo que se busca expressar por este termo é muito mais rico do que os limites que ele impõe e por isso é preciso partir de um novo conceito que consiga dar conta desta riqueza". (VIANA, 2008:22).

acessar suas opiniões sobre um determinado fenômeno social. Para Moscovici (2003, p. 19), as representações servem para categorizar e, nesse sentido, são uma prática de atribuição de valores, de avaliação:

> No momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo (...) nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo (...). De fato, a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica.

Sendo a TRS um sistema de explicação desenvolvido no plano do senso comum, não há neutralidade, porque ela incorpora e legitima os saberes humanos, que são singulares, porque partem do ponto de vista de cada indivíduo, mas que são também construídos socialmente, no meio que envolve os sujeitos num emaranhado de ideologias, interesses e desejos, cada qual com uma capacidade menor ou maior de influenciá-lo. Entre outras justificativas, depreende-se daí também a opção por olhar os dados desse trabalho através das lentes das RS, já elas possibilitam tanto o acesso aos saberes humanos, desde os mais subjetivos e individuais até os mais consensuais e, portanto, sociais. A aparente contradição inscrita nesse fato – de as representações serem, ao mesmo tempo, consensuais e fortemente marcadas por diferenças individuais – gerou desdobramentos da perspectiva moscoviciana. Apresento na subseção seguinte, a Teoria do Núcleo Central, um desses desdobramentos, desenvolvida na tentativa de sanar a aparente ambivalência inscrita nos estudos das RS.

1.4.1 Entre o individual e o social: a Teoria do Núcleo Central

Na seção anterior, mostrei que as representações orientam e direcionam as práticas sociais, ao mesmo tempo, em que são aí constituídas, fato que a priori estabelece para a TRS uma aparente contradição. Segundo Abric, 1994 apud Alves-Mazzotti (2003, p. 19), não há contradição:

> os dois componentes das representações, o cognitivo e o social, é que tornam a análise das representações sociais tão difícil, uma vez que sua construção supõe um sujeito ativo do ponto de vista cognitivo, mas a operação desses processos cognitivos é diretamente determinada pelas

> condições sociais nas quais a representação se elabora ou se transmite. A coexistência de duas lógicas distintas – uma cognitiva e uma social permite compreender porque as representações integram em seu conteúdo, o racional e o irracional e por que toleram aparentes contradições.

Conforme Abric, essa aparente incongruência resulta das próprias características estruturais das representações e de seu modo de funcionamento. Na concepção do teórico, "as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis" (1994b, p.77) e isto porque são regidas por um sistema interno duplo, em que cada parte tem um papel específico, mas complementar ao da outra, dessa ideia originou-se a Teoria do Núcleo Central (TNC ou NC). O núcleo central corresponde ao elemento(s) mais estável(is) da representação, aquele(s) que lhe conferem significação e consistência sendo, portanto, mais resistentes às mudanças. É no núcleo que se organizam os elementos da representação, é ele o lugar da coerência, isto é, o lugar onde se estabelecem os sistemas de valores compartilhados e seguidos pelo grupo.

Sá (2015, p. 213-14) sintetiza as características do chamado *sistema central:*

> 1) É marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio históricas e os valores do grupo; 2) constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; 3) é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação; 4) é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos.

Em segundo lugar, outros elementos operariam na estrutura de uma RS, constituindo o chamado *sistema periférico*, "promovendo a interface entre a realidade concreta e o sistema central" (Abric, 1994a, p. 79). São os elementos periféricos que operam nas cognições individuais, na prescrição de comportamentos e na elaboração de representações relacionadas às histórias e às experiências individuais. Para Flament (1994 apud Alves-Mazzotti 2003, p. 23), é através do sistema periférico que as representações sociais aparecem no cotidiano, e que o funcionamento do NC não pode ser compreendido senão numa dialética contínua com os aspectos periféricos. O teórico ainda lembra que quaisquer transformações no núcleo central, ainda que pequenas, são longamente preparadas na periferia. Sá (2015, p. 214) descreve o sistema periférico com as seguintes características:

> 1) permite a integração de experiências e histórias individuais; 2) suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3) é evolutivo e sensível ao contexto imediato. Sintetizando, suas funções consistem em termos atuais e cotidiano, na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central.

No quadro que segue, reproduzo o pertinente resumo realizado por Alves-Mazzotti (2003, p. 23) das características e diferenças entre esses dois sistemas decisivos para a TNC.

Quadro 4: Características do núcleo central e do sistema periférico

NÚCLEO CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e das histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade	Suporta a heterogeneidade do grupo do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta contradições
Resiste à mudança	Se transforma
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação e determina sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo; protege o sistema central

Conforme já mencionado, o núcleo central de uma representação é sua parte mais estável, o elemento mais resistente às mudanças. No entanto, embora sólido, qualquer mudança no núcleo central modifica completamente a representação. Vale ressaltar que, ao identificar o núcleo central, é possível obter elementos para o estudo comparativo das representações e, dessa forma, identificar tipos diversos de representações sobre um dado objeto ou situação (ABRIC, 1993, p. 22). Como exemplo, cito dados obtidos pela pesquisa de doutorado de Magalhães (2005) acerca das representações sociais sobre a leitura que visava compreender o impacto de um curso de especialização em alfabetização para professores em formação continuada. O estudo salientou as modificações operadas nas representações das alunas-professoras tanto a nível periférico quanto a nível do núcleo central. Enquanto no início do processo de formação continuada o texto era utilizado como suporte material para as atividades de leitura e como propiciador de assuntos para a interação entre professora/alunos, no desenrolar da formação continuada, o texto assume uma representação, passando a ser concebido como material linguístico. Por meio

dessa investigação da área da Linguística Aplicada compreende-se como a noção de RS permite entender os processos de constituição e transformação do conhecimento especializado através dos aspectos cognitivo e social, porque as transformações ocorridas na estrutura organizacional da representação (núcleo e sistema periférico) levaram a mudanças nas práticas de ensino da leitura.

Quanto às transformações das representações, elas podem ocorrer devido a mudanças ocasionadas na relação do grupo com o objeto, nas relações intergrupais, ou em outras mudanças do contexto social. Ainda que os elementos centrais busquem dar estabilidade à representação, as representações sociais são construtos dinâmicos, e, portanto, sofrem alterações (Moliner, 2001). De acordo com o esquema descritivo proposto por Flament (1994, 2001), elas se organizam na seguinte sequência dialética:

1) Modificação das circunstâncias externas à representação;
2) Modificação das práticas sociais;
3) Modificação dos prescritores condicionais (elementos periféricos);
4) Modificação dos prescritores absolutos (núcleo central).

Segundo esse esquema, as transformações operadas nas RS, são motivadas por fatores externos, isto é, pela mudança das circunstâncias que estão de fora do ambiente do qual o sujeito ou grupo é participante. Essas circunstâncias externas tendem a forçar novas práticas sociais, que podem se alterar e, por sua vez, desestabilizar as cognições subjetivas inscritas no sistema periférico. De acordo com o impacto causado por determinadas práticas sociais ao sistema periférico, a estabilidade do núcleo central pode ser afetada, levando à transformação da RS. No âmbito dessa investigação, o fator externo à representação, potencial motivador de uma possível modificação no núcleo central, é a experimentação de um modelo de curso híbrido nas aulas da disciplina Língua Espanhola e o desenvolvimento de atividades pedagógicas em um AVA que, por sua vez, implica em uma nova realidade educativa na vida acadêmica dos graduandos, orientada por mudanças nas suas práticas sociais, mudanças exigidas pela combinação entre ensino presencial e ensino on-line. A respeito das mudanças de conduta requeridas na modalidade híbrida, Ribeiro (2013, p. 17) diz o seguinte:

> É notório que esta modalidade de educação exige rearranjos, reconfigurações das variáveis definidoras da prática educativa presencial. O universo engendrado pela EaD traz os movimentos de adaptação, de acomodação e de (trans)formação do sujeito diante do

> conhecimento (...) A modalidade a distância, portanto, demanda dos agentes envolvidos, comportamentos diferentes aos historicamente construídos em meio à relação ensino/aprendizagem.

Proponho através das figuras a seguir retratar numa perspectiva gráfica a abordagem estrutural da Teoria do Núcleo Central (Figura 1) e, ao mesmo tempo, explicar sua adaptação ao contexto do presente estudo (Figura 2).

Figura 1:Estrutura das RS na Teoria do Núcleo Central

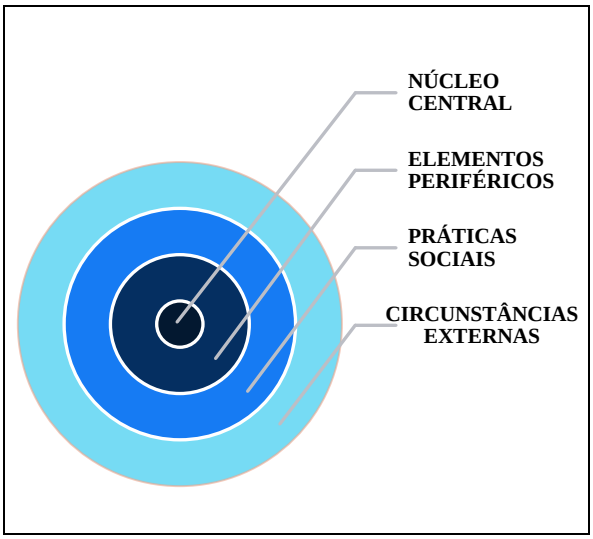
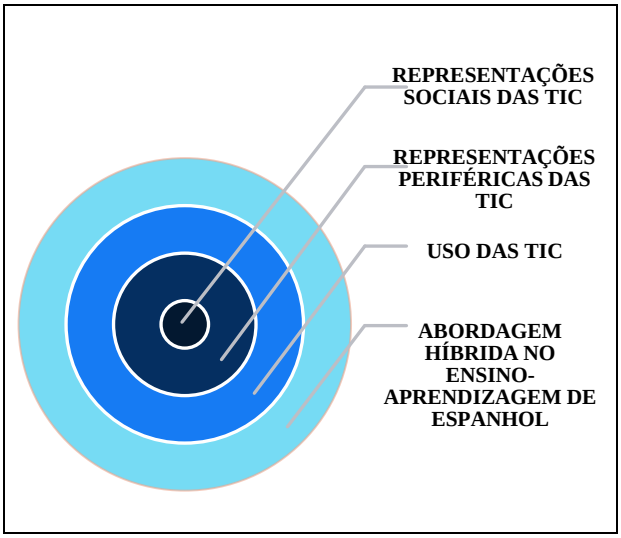


Figura 2: Estrutura das RS no âmbito do presente estudo



Segundo esquema proposto na Figura 2, as práticas sociais dos participantes da pesquisa tendem a se modificarem devido à influência da abordagem híbrida no processo de ensino-aprendizagem de espanhol. Do mesmo modo, as modificações introduzidas

pelas práticas sociais dos sujeitos operam primeiro nos elementos periféricos da representação do grupo, podendo também transformá-los. De acordo com Abric (1993), como o núcleo central é o elemento mais resistente às mudanças, é pela transformação dos elementos periféricos, os mais flexíveis, que se operam as transformações da RS. A partir dessa ideia, de que as práticas sociais são capazes de transformar uma representação, Flament (1994) formulou a noção de *reversibilidade da situação*, sintetizada por Silva e Votre (2006, p. 45-46):

> Claude Flament diz que os agentes sociais em ação podem considerar que determinadas práticas, que estejam sendo desenvolvidas, são irreversíveis, isto é, o retorno às práticas anteriores é impossível. Por outro lado, esses agentes também podem considerar que a situação seja reversível, com a possibilidade de haver um retorno às práticas anteriores, sendo a situação atual temporária e excepcional. Dependendo da interpretação que os agentes realizarem da reversibilidade ou irreversibilidade das práticas, os processos de transformação vão ser de naturezas radicalmente diferentes.

Desse modo, numa relação dialética, ao mesmo tempo em que as representações orientam as práticas sociais, são também as práticas que determinam as representações, através das circunstâncias que levem os sujeitos a atuarem de modo discordante com o respectivo sistema representacional e, por conseguinte, a transformá-lo (Abric, 1994b, p. 230-235).

Sobre a natureza das transformações, Flament (1994 apud Silva e Votre, 2006, p. 46) considera serem de três tipos:

1) Transformação resistente – ocorre quando as novas práticas, ainda que contraditórias com o NC, podem ser gerenciadas pelo sistema periférico.

2) Transformação progressiva – como o próprio nome indica, há uma transformação lenta e gradativa que ocorre quando as novas práticas não contradizem totalmente o núcleo. A transformação vai ocorrer sem que o NC seja destruído e uma nova representação irá surgir.

3) Transformação brutal – ocorre quando o sistema periférico não pode gerenciar as novas práticas. Nesse caso, há a ruptura do núcleo central e a consequente transformação completa da representação.

O exame de eventuais transformações nas representações sociais auxilia na compreensão do inter-relacionamento aluno-TIC-aprendizagem, pois a partir da perspectiva do impacto dessa experiência pode ser possível a criação de novas estratégias, mais eficientes, de ensino-aprendizagem.

1.4.2 Representações Sociais e práticas sociais

A partir das ideias de Moscovici, surgiram eixos complementares à TRS em duas frentes principais, que se tangenciam por princípios comuns, mas que consideram distintos aspectos do conceito. Destaquei na seção anterior a perspectiva dos teóricos do Núcleo Central (Abric, 1993; 1994a, 1994b; Flament, 1994; e Moliner, 1994; 2001), e agora faz-se necessário assinalar a importância das contribuições de Jodelet (2001) para as TRS e para esta investigação.

A grande preocupação dos estudos das RS sob a perspectiva de Jodelet é dar conta da origem histórica de uma representação, identificando-as através dos comportamentos[18] e falas dos sujeitos, para, em seguida, analisá-las e explicá-las. À luz de Moscovici, Jodelet vai a campo estudar como a loucura pode ser socialmente representada por um grupo de habitantes de uma aldeia francesa, Ainay-le-Château, onde estava em curso uma experiência de desospitalização de doentes mentais, na qual se estimulou a convivência entre estes e os aldeões locais através de um sistema de hospedagem. Interessada em dar resposta à pergunta: *"Como as representações sociais da loucura explicam a relação com o doente mental, figura da alteridade?",* a estudiosa penetrou no íntimo da comunidade em questão. Seu estudo revelou, entre outras coisas, que a maioria dos aldeões representava o louco/loucura na perspectiva do medo do contágio, o que os levava a adotar comportamentos em descompasso com os conhecimentos socialmente difundidos naquele período, quando já se sabia que os transtornos psíquicos não tinham transmissibilidade por compartilhamento de utensílios domésticos ou roupas. Ainda que os membros da comunidade não se dessem conta, suas práticas cotidianas em relação aos deficientes mentais demonstraram claramente, segundo Pacheco (2011, p. 33) que

[18] Ao longo desta pesquisa, entendo e utilizo os termos "comportamentos" e "práticas" e/ou "práticas sociais" como sinônimos.

> (...) as representações sociais continham aspectos não verbalizados e que, sequer, tinha uma representação mental para aqueles que as elaboraram. As representações não verbalizadas, entretanto, ficavam evidentes nas práticas cotidianas da comunidade. Um exemplo de prática comum a todos os aldeões era a de lavar as roupas e louças dos doentes mentais separadas dos outros moradores das casas. Quando questionados sobre essa prática, os aldeões remetiam ao "costume", pois os "antigos" (pais, avós) também faziam isso, por medo do contágio. Os aldeões negavam essa possibilidade, pois em suas falas afirmavam que a doença mental não era contagiosa. Entretanto, mantinham intacta a rígida separação das águas no cotidiano doméstico, mesmo deparando-se com a "irracionalidade" de tal prática.

Obviamente, a loucura não é nosso objeto de pesquisa, mas os dados obtidos a partir da investigação de Jodelet demonstram, de forma empírica, o quanto as RS são determinantes no e para o comportamento das pessoas, sendo essa influência relevante para se entender as consequências desse pensamento na prática dos indivíduos. Para Moscovici (2003, p. 45),

> Pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam "filosofias" espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhe fornecem o "alimento para o pensamento".

O que pretendo enfatizar com essa citação é que a mediação pedagógica das TIC no ensino de espanhol é mais um entre os acontecimentos que fornecem *alimento para o pensamento*, daí a pertinência de analisar como ele impacta o comportamento dos alunos.

1.5 A Teoria das Representações Sociais para os estudos em Educação

Com os resultados de seu estudo sobre as representações da loucura, Jodelet sinalizou que as representações sociais do grupo de aldeões pareciam vincular-se a crenças arcaicas, ligadas a sistemas de pensamento que muito provavelmente se mantiveram no imaginário do grupo por um longo período de tempo. Segundo a estudiosa, as representações estigmatizadas do louco/loucura levaram à cristalização e homogeneização de práticas defensivas para com os doentes mentais. Outros estudos, de

outras áreas, que também visavam compreender as relações entre as RS e as práticas sociais (MAGALHÃES, 2005; LETTIERI, 2017), respaldam esses resultados, tendo a análise dos dados corroborado a ideia de que as representações sociais são o aporte teórico indispensável à compreensão das relações que as pessoas estabelecem com o seu entorno. Traçando um paralelo dessas pesquisas com o cenário deste estudo, nota-se a importância de se identificar e examinar as representações de alunos sobre as TIC no ensino de espanhol a fim de que, a partir delas, se possa traçar estratégias educativas em prol da manutenção de representações positivas e/ou que visem a modificação de representações desfavoráveis, porque, ao formar futuros professores que representem negativamente o uso das TIC no ensino, por exemplo, corre-se o risco de que isso se reflita em práticas sociais pouco inclinadas e receptivas às inevitáveis mudanças educativas promovidas, em grande parte, pela progressiva integração das tecnologias à educação.

Araujo e Calsa (2012, p. 17) afirmam que a identificação dos sistemas de referências e dos processos simbólicos que ocorrem na interação educativa via conhecimento das representações sociais é essencial para compreendermos a rede de relações às quais o objeto em construção ou reconstrução está ligado e é compartilhado socialmente via linguagem, ideologia, orientação de condutas, práticas sociais e imaginário social presentes na escola. No entanto, conforme Franco (2004, p. 171), o estudo das representações sociais não tem sido suficientemente explorado pela maioria dos educadores, sob a falsa alegação de que “entre o que se diz” e “o que se faz” existe um abismo intransponível.

> Quando falamos em representações sociais, parte-se de outras premissas: a de que elas são elaborações mentais construídas socialmente, considerando a dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem. O objeto pensado e falado é, portanto, fruto da atividade humana, ou seja, uma réplica interiorizada da ação.

A citação acima revela que o estudo das RS traz à tona as diferentes maneiras de pensar dos alunos (e demais atores educativos), bem como suas formas de produzir conhecimento, tentando explicar as razões de suas ações no âmbito escolar a partir da compreensão de como o pensamento se reflete no comportamento social. Nesse sentido, a TRS justifica sua aplicabilidade nos estudos em educação não só por fornecer subsídios à compreensão das relações sociais na atualidade, mas também por apresentar-se como o

caminho ao desenvolvimento de práticas educativas que contemplem os anseios pedagógicos do ponto de vista dos próprios educandos. Nesse cenário, Crusoé (2004, p. 114) diz:

> Assim, se entendemos que os comportamentos dos sujeitos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas sim pela representação dessa situação, as pesquisas a partir dessa perspectiva abrem possibilidades de verificação das práticas escolares, tomando como ponto de partida o conteúdo das representações.

Com a ajuda dos fundamentos da Teoria das Representações Sociais, pode-se delimitar o significado atribuído pelos sujeitos a um determinado fenômeno social e compreender, a partir da Teoria do Núcleo Central, como esses significados se organizam para um determinado grupo, a fim de verificar até que ponto essas representações norteiam as práticas dos indivíduos, o que se constitui, em meu entendimento, uma possibilidade de leitura de questões que envolvem a realidade educacional da sociedade em rede e multiletrada na contemporaneidade.

Este capítulo procurou refletir sobre o papel das TIC e da abordagem do ensino híbrido para as mudanças educacionais, de modo geral, e para a formação inicial do professor de espanhol, especificamente. Também lançou luzes sobre a temática das representações e discutiu a importância da promoção de experiências educativas na e para a vida dos alunos, futuros professores. No Capítulo II, a seguir, apresentarei com detalhes a metodologia de pesquisa adotada, bem como o contexto em que o estudo foi realizado.

Capítulo 2

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentarei a metodologia que foi utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa bem com o contexto institucional no qual se insere o estudo. Descreverei também o perfil dos participantes e os instrumentos usados na coleta de dados. Fechando o capítulo, apresentarei os procedimentos utilizados na análise.

2.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e interpretativista, de cunho etnográfico. Segundo Pádua (2004), a pesquisa qualitativa tem a preocupação com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores e representações que permeiam a rede de relações na sociedade. Trata-se de observar e descrever, antes de explicar e analisar. Por me centrar, justamente, nos fenômenos e processos sociais e não em uma descrição estática das informações, a opção pela análise interpretativista me pareceu o modelo metodológico mais adequado para este estudo. Além disso, a perspectiva qualitativo-interpretativista na área da Educação interessa pelo detalhamento de situações específicas em detrimento da criação de leis universais, pois, embora, em princípio, contextos educativos se apresentem como um todo homogêneo, ao emergirmos nas dimensões simbólicas de seus agentes chegaremos a significados mais profundos, que tanto coincidem objetivamente como variam de acordo com as experiências e trajetórias dos sujeitos.

Esta pesquisa tem se orientado pelo método etnográfico como modalidade de investigação. A etnografia[19] como abordagem científica traz contribuições importantes ao campo das pesquisas qualitativas, e em particular para as investigações qualitativas em Educação. Para André (1995, p. 41), “a pesquisa de tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”.

Por se tratar de um estudo que focaliza uma sala de aula virtual criada na plataforma de aprendizagem Moodle, estão presentes nesta investigação tanto técnicas da etnografia tradicional quanto da etnografia virtual. Também chamada de netnografia,

[19] A etnografia, técnica fundada pela Antropologia, teve como objetivo original estudar sociedades primitivas e culturas tidas como “exóticas”, mas ela tem se estendido para diversos outros campos, sendo bastante utilizada em outras áreas do conhecimento cujas pesquisas têm como problemática principal compreender os diferentes significados atribuídos às coisas e pessoas a partir do ponto de vista dos nativos de determinados grupos ou comunidades (SPRADLEY, 1979).

webnografia ou ciberantropologia (FRAGOSO, RECUERO e AMARAL, 2011, p. 198-201), a etnografia virtual deriva da etnografia clássica – aquela que requer para o estudo de um objeto a presença física do pesquisador em campo e a observação *in loco* – e estuda as práticas sociais na internet bem como o significado destas para os participantes das interações em ambientes virtuais (HINE, 2011). As especificidades nos modos de coleta de dados e observação nos ambientes digitais levaram à criação do termo etnografia virtual para caracterizar os procedimentos específicos para o estudo das culturas e comunidades digitais. A respeito disso, Kozinets (2014, p.13) afirma:

> Primeiro, o ingresso na cultura ou comunidade on-line é diferente. Ele diverge do termo face a face em termo de acessibilidade, abordagem e extensão da potencial inclusão. "Participação" pode significar algo diferente pessoalmente do que on-line. Assim como o termo "observação". Segundo a coleta e análise de dados culturais apresentam determinados desafios bem como oportunidades que são novas. A ideia de "inscrição" de "notas de campo" é radicalmente alterada. As quantidades de dados podem ser diferentes. A capacidade de aplicar determinados instrumentos e técnicas analíticas muda quando os dados já estão em formato digital. O modo como os dados precisam ser tratados pode ser diferente.

Ainda não há consenso entre os teóricos acerca do uso do novo termo para designar os estudos realizados em ambientes virtuais, e por isso a etnografia virtual está sendo tratada tanto como um complemento à abordagem etnográfica clássica quanto como "uma nova metodologia de pesquisa qualitativa que adapta técnicas da pesquisa etnográfica para o estudo de culturas e comunidades, emergindo através das comunicações mediadas por computador" (KOZINETS, 2014, p. 02). Sinalizando para uma via de conciliação metodológica, Fragoso, Amaral e Recuero (2011) defendem o uso da designação *etnografia aplicada em estudos de internet* em relação a outros termos que buscam a suposta atualização do método etnográfico para as ciberculturas. No âmbito específico desta pesquisa, no entanto, a etnografia virtual, tanto como técnica quanto terminologia, serve para marcar os dois lugares de observação e interação (a sala de aula física e o AVA) e suas especificidades.

Conforme já mencionei, os dados deste estudo foram obtidos mediante meu acompanhamento como tutora no curso de Língua Espanhola II, disciplina da fase inicial da habilitação em Letras/Espanhol, cujo projeto político pedagógico apresento com mais detalhes na próxima seção.

2.2 O contexto institucional

O corpus deste estudo foi constituído ao longo do segundo semestre letivo do ano de 2015, no âmbito da disciplina Língua Espanhola II, de um curso de Letras/Espanhol, de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Trata-se de uma das matérias obrigatórias para o cumprimento dos créditos da habilitação em Espanhol naquela instituição de ensino, sendo o pré-requisito para cursá-la a aprovação na disciplina Língua Espanhola I, oferecida durante o primeiro semestre de cada ano letivo. A disciplina Língua Espanhola II tem a carga horária total de 150 horas e seu oferecimento dentro do curso é semestral (de agosto a dezembro de cada ano). A disciplina é oferecida nos períodos matutino e noturno, durante duas vezes por semana, e não necessariamente pelo mesmo professor, para turmas cujo total máximo de vagas é de 30 alunos.

A disciplina Língua Espanhola II lecionada no período noturno (segundas-feiras das 19h30 às 21h e às quartas-feiras das 21h às 22h30) foi a escolhida como campo de pesquisa devido ao fato de a docente responsável por ela já fazer uso da mediação tecnológica da plataforma Moodle na construção de competências lingüísticas e pedagógicas para futuros professores de espanhol[20]. A professora tem se mostrado uma entusiasta da experimentação com as TIC no ensino-aprendizagem de espanhol através de iniciativas pertinentes para a penetração da cultura tecnológica na cultura acadêmica tradicional, pensando possibilidades específicas para a formação inicial, tais como: a preparação de sequências didáticas para o ensino de espanhol no Moodle, a promoção de um intercâmbio virtual entre graduandos brasileiros e hispânicos de universidades estrangeiras parceiras, além da criação de um laboratório virtual de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia do estudante, entre outras ações na vanguarda.

Esse cenário foi absolutamente favorável ao desenvolvimento da pesquisa, porque, na contramão do que vem sendo previsto nas grades curriculares do curso de Letras/Espanhol[21], houve aqui a percepção da importância da prática de uso das TIC na e para a experiência formativa de futuros docentes. Ainda assim, há de se salientar que esse trabalho parece ocorrer somente em disciplinas isoladas e por iniciativa individual de alguns docentes mais abertos e inclinados a colocarem em práticas iniciativas inovadoras.

---

[20] Tais características se alinham com a definição de Horn, Staker e Christensen (2015) sobre o ensino híbrido, o que justifica o fato de me referir à disciplina Língua Espanhola II, foco deste estudo, como pertencente à essa modalidade, embora, oficialmente, não seja assim caracterizada no currículo.

[21] Refiro-me aqui ao levantamento realizado na "Introdução" desse trabalho sobre a incipiência de disciplinas relacionadas às TIC em instituições de Ensino Superior estaduais e federais de São Paulo.

O curso de Letras da universidade pública do Estado de São Paulo pesquisada existe desde sua fundação. Trata-se do primeiro curso de Letras no Brasil, oficializado pelo Decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934. O oferecimento do Espanhol só teve início em 1940 e, desde então, o curso passou por algumas reformas importantes até chegar à estrutura atual na qual o ingresso dos alunos dá-se mediante uma única classificação para a carreira de Letras no concurso vestibular. Após aprovação, o curso inicia-se com um ano básico, introdutório, destinado a fornecer elementos para a compreensão do funcionamento da linguagem humana. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa instituição de ensino, os alunos chegavam ao curso de Letras concebendo-o como um curso de línguas e não como um curso que visa compreender o funcionamento da linguagem humana, daí a importância do desenvolvimento de um programa básico com vistas a dar subsídios para as disciplinas que serão cursadas posteriormente. No fim do ano básico, o aluno define a habilitação de acordo com sua classificação pela média das notas semestrais em cada disciplina do primeiro ano. A habilitação em Português é possibilitada e garantida a todos os ingressantes que desejarem fazê-la. Cada habilitação oferece um número limitado de vagas, que são distribuídas prioritariamente por ordem de classificação dos estudantes. O aluno que desejar pode cursar e se formar em habilitação simples em Português ou na Língua Estrangeira em que for classificado, através de prévio ranqueamento. Se optar por uma habilitação dupla, ela será, necessariamente, em Português e em uma Língua Estrangeira (há possibilidades em Letras Estrangeiras Modernas, Orientais e Clássicas) ou em Português e Linguística[22]. As habilitações em Letras Estrangeiras Modernas são cinco: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano, e estão divididas em três grupos: disciplinas de estudos linguísticos, literários de tradução.

O quadro a seguir apresenta somente as disciplinas da habilitação em Letras/Espanhol (Bacharelado e Licenciatura), meu contexto de pesquisa:

[22] Estas informações específicas do currículo do curso de Letras foram retiradas da página web da instituição em questão que constam em *Público* (2016), “Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras. Disponível em: <http://dlm.fflch.usp.br/node/859> Acesso em 27 de julho de 2016.

Quadro 5: Disciplinas da habilitação em Espanhol

Disciplinas de Estudos Linguísticos	**Disciplinas de Estudos Literários**	**Disciplinas de Estudos Tradutológicos**	**Disciplinas de Licenciatura**
Obrigatórias:	**Obrigatórias:**	**Obrigatórias:**	**Obrigatórias:**
Língua Espanhola I, II, III.	Prosa, poesia e ensaio na Literatura Espanhola contemporânea.		Política e organização da educação básica no Brasil
Práticas Orais em Língua Espanhola.	Narrativa Breve Hispano-Americana.		Didática
Argumentação e Sintaxe em Língua Espanhola.	Literatura Espanhola: Idade Média.		Metodologia do ensino de espanhol I e II
Prática de Escrita em Língua Espanhola.	Literatura Hispano-Americana: Discursos da Conquista		Atividades de Estágio (Espanhol) (Licenciatura em Letras)
Tópicos Contrastivos acerca do funcionamento da Língua Espanhola e do Português Brasileiro.	Literatura Espanhola: Século XVI.		
	Literatura Hispano-Americana: Estudos Coloniais		
	Literatura Espanhola: Século XVII.		
	Literatura Hispano-Americana: Romantismo e “Modernismo”.		
	Literatura Espanhola: Século XIX.		
	Literatura Espanhola: Século XX.		
	Vanguardas Latino-Americanas.		
	Literatura Hispano-Americana Contemporânea.		**Eletivas:**
Eletivas:	**Eletivas:**	**Eletivas:**	Introdução aos estudos da educação: enfoque filosófico
Variedade e Alteridade na Língua Espanhola.	Leituras Específicas da Literatura Hispano-Americana.	Introdução aos Estudos Tradutológicos.	Introdução aos estudos da educação: enfoque Histórico
	Leituras Específicas da Literatura Espanhola.	Introdução à Prática de Tradução do Espanhol.	Introdução aos estudos da educação: enfoque sociológico

O bacharelado em Letras com habilitação simples em Espanhol possui uma carga horária de 480 horas no ano básico, 1.350 horas de disciplinas obrigatórias, 120 de optativas eletivas e 1.500 de optativas livres, totalizando 3.450 horas. A graduação tem duração mínima e ideal de 8 e máxima de 12 semestres. Funciona, atualmente, com o oferecimento de disciplinas nos períodos matutino e noturno.

Para obter o diploma de Licenciatura em Letras/Espanhol, o estudante deverá cursar disciplinas relacionadas à formação de professores na Faculdade de Educação dessa universidade e outras no próprio curso, isto porque, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, a licenciatura complementa a formação dos bacharéis com disciplinas pedagógicas e estágios obrigatórios. Desse modo, o curso de bacharelado e o curso de licenciatura são parcialmente integrados (e fisicamente separados), sendo o segundo optativo, subordinado e complementar ao primeiro.

2.3.1 Os alunos

Durante o segundo semestre letivo do ano de 2015, trabalhamos com o total de 14 alunos, regularmente matriculados no curso de Língua Espanhola II, no período noturno. Embora o curso contasse com um total de 30 vagas, para aquele semestre estavam matriculados 20 discentes, sendo que compareciam às aulas presenciais e participavam das atividades na plataforma Moodle apenas aqueles 14. Contudo, desse universo de 14, aqueles que responderam aos dois questionários aplicados foram somente 8 alunos. Como um dos objetivos desta investigação é analisar em que medida as representações acerca das TIC no ensino-aprendizagem de língua espanhola se transformaram após o desenvolvimento de atividades pedagógicas na sala de aula virtual, o fato de o aluno ter deixado de responder a quaisquer dos dois questionários aplicados ao longo do curso, comprometeria a triangulação dos dados. Por essa razão, o trabalho se centrou em examinar somente as representações desse total de 8 graduandos respondentes dos dois questionários e que participaram tanto das atividades no AVA quanto de maneira presencial.

Para esta pesquisa, a identificação de cada aluno[23] se dará mediante pseudônimos, a fim de preservar sua identidade. São no total 4 homens e 4 mulheres, com as seguintes idades:

Quadro 6: Alunos participantes da pesquisa e suas idades

William – 19 anos	Mariana – 31 anos
Gabriel – 20 anos	Jéssica – 26 anos
Felipe – 25 anos	Marcela – 39 anos
Rafael – 38 anos	Rosana – 26 anos

No que se refere às projeções profissionais, observou-se que naquele momento de sua formação, os alunos, em sua maioria, não tinham certeza quanto a seguirem a carreira docente. O gráfico a seguir ilustra as respostas dadas pelos alunos à pergunta 4 do questionário inicial *(Você deseja ser professor de espanhol?):*

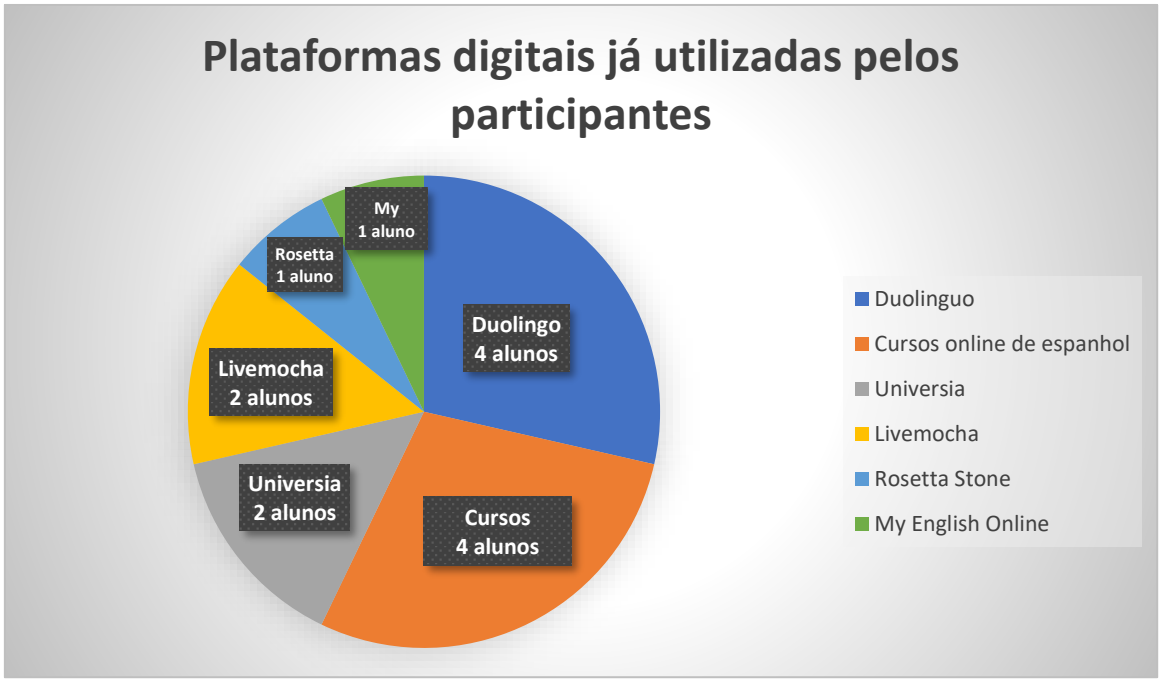
Gráfico 1: Projeção profissional dos participantes

[23] Todos os participantes receberam um termo de consentimento livre e esclarecido (que consta no Apêndice II), o qual foi assinado por eles, tendo assim tomado ciência da participação em uma pesquisa acadêmica e autorizado a utilização dos dados fornecidos.

Quando perguntados sobre a utilização de alguma plataforma virtual para aprender línguas ou outros conteúdos na questão 9 do questionário inicial *(Já utilizou alguma plataforma digital para aprender língua ou outros conteúdos? Em caso afirmativo, indique a plataforma e como esta era utilizada.)*, somente o participante Felipe informou que não, todos os outros sete responderam afirmativamente.

Como essa questão de número 9 pedia que os participantes que respondessem afirmativamente especificassem que plataforma já tinham utilizado para fins educacionais e o tipo de uso, obtive a indicação de alguns nomes de plataformas digitais, conforme o gráfico a seguir. No entanto, apenas o participante Rafael respondeu completamente à questão, indicando que já utilizou cursos on-line de espanhol para melhorar a pronúncia.

Gráfico 2: Plataformas digitais já utilizadas pelos participantes



Após esse levantamento, busquei na internet informações sobre o *Duolingo*, a plataforma mais utilizada pelos alunos com menção do nome específico (os cursos online de espanhol também foram citados por 4 dos participantes, porém de forma genérica, sem especificar a que curso se referiam). A princípio verifiquei, através do site dos desenvolvedores[24], que se trata de uma plataforma gratuita de idiomas e possui cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, esperanto entre outras línguas. *Duolingo*

[24] Disponível em https://www.duolingo.com/

promete ensino personalizado, divertido e acessível aos usuários desde 2012, ano em que foi lançado no mercado. A plataforma possui milhões de usuários cadastrados ao redor do mundo e conta também com uma versão *mobile*, que funciona através da instalação do aplicativo da empresa no celular. Na tela inicial do aplicativo, o usuário deve selecionar a língua desejada para começar a aprender do nível básico. Se não quiser, pode fazer um teste de proficiência para avançar para outros níveis. O usuário seleciona a sua meta diária de estudo (as opções variam entre 5 e 20 minutos). De acordo com Leffa (2004, p. 02),

> Mesmo no mundo acadêmico, o Duolingo tem se saído bem. Um estudo realizado por pesquisadores do Queens College de Nova York e da Universidade da Carolina do Sul mostrou que alunos universitários americanos sem conhecimento prévio de espanhol obtiveram um escore melhor do que alunos com um semestre de estudo na Universidade (VESSELINOV & GREGO, 2012). Embora o estudo tenha sido encomendado, é provável que seja confiável, considerando que sua divulgação foi feita justamente porque os resultados foram positivos; o estudo pode ter servido como teste de validação do Duolingo e teria sido ignorado se os resultados tivessem sido negativos.

Segundo o autor (2004, p. 01), o *Duolingo* é, em termos de design, um bom exemplo de ensino gamificado, porque explora a capacidade dos games de desenvolverem a aprendizagem na área de ensino de línguas; "porém em termos metodológicos, deixa a desejar, principalmente por ser um sistema fechado, não permitindo que as atividades propostas sejam adaptadas pelo professor para atender às necessidades específicas de seus alunos". Leffa publicou sobre o *Duolingo* em 2014, quando a plataforma ainda não tinha lançado o produto *Duolingo para Escolas*, disponível desde 2015 e talvez pensado, justamente, para sanar esse problema com a participação de professores como desenvolvedores de desafios para a plataforma.

Em sua tese de doutorado, Andrade (2017) propõe uma proposta alternativa para o ensino de espanhol através da aprendizagem de língua assistida por dispositivos móveis (ALADIM). Nessa investigação, a autora faz uma análise crítica dos aplicativos de ensino de línguas mais populares, entre os quais destaca o *Duolingo*, o qual considera que privilegia o treino de memorização de vocabulário e, portanto, trata a língua de modo demasiadamente estruturalista, fora de um contexto real de uso. Creio ser importante refletir sobre essas percepções acerca das características da plataforma *Duolingo*, a mais popular entre os participantes dessa pesquisa, e também ponderar sobre outra avaliação de Leffa (2004, p. 02), quem após testar a plataforma informalmente com crianças, notou uma maior preferência pelo jogo em detrimento da aprendizagem da língua, sendo

possível "até que agrade mais quem deseja apenas se divertir do que alguém mais interessado em aprender o idioma". Muito embora meu contexto contemple apenas participantes adultos, na condição de educadora e desenvolvedora de atividades para cursos on-line, me parece importante refletir sobre estratégias de utilização desse tipo de plataforma, de modo a preservar as características que geram o engajamento dos alunos, como a ludicidade, porém sem deixar de torná-la pedagogicamente produtiva.

Como resposta à pergunta de número 15 do Questionário I (*Você já utilizou a plataforma Moodle Stoa alguma vez (antes do curso de Língua Espanhola II)?*)[25], apenas 2 entre os 8 participantes disseram que não; os outros 6 indicaram que sim. A pergunta 16 *(Caso tenha respondido afirmativamente à pergunta anterior, para que disciplina e/ou situação você utilizou a plataforma Moodle?*) pedia que os participantes ampliassem as informações da questão anterior. As respostas à questão 16, algumas delas com grifos meus, foram as seguintes:

"Plataforma ***utilizada para disponibilização de textos***[26]*, atividades, etc".* (Rosana)

"Utilizei nas matérias de Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa I. Literatura Portuguesa I e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa I. ***A Plataforma foi utilizada para passar aos alunos os textos teóricos, apenas".*** (Gabriel)

"Introdução aos Estudos de Lìngua Portuguesa". (Jéssica)

"Já havia utilizado a plataforma, porém só uma vez. Foi em uma disciplina do ciclo básico. ***A plataforma era utilizada para fins de compartilhamento de arquivos, como textos que deveriam ser lidos para a aula****". (*William)

"Língua Espanhola I e II; Filologia; Toponímia Geral I; Literatura Infantil I". (Marcela)

*"Língua Espanhola II. Estou utilizndo. Tem sido importante****. Acredito que todo o material do curso deveria ser disponibilizado on line****".* (Mariana)

Como se pode observar, alguns alunos apenas indicaram as disciplinas nas quais utilizaram a plataforma Moodle, sem mencionar, precisamente, a finalidade do Moodle

[25] Mais adiante apresentarei informações sobre a plataforma utilizada na universidade pesquisada.
[26] Grifos meus.

para aquele contexto. Contudo, a fala dos participantes, principalmente aquelas grifadas por mim, demonstram que a plataforma tem servido, essencialmente, como repositório de materiais didáticos, de textos "para serem lidos para a aula", nas palavras de William. A fala da participante Mariana é curiosa, porque embora a pergunta 15 e 16 remetam a experiências pregressas com o Moodle, ela já indica a própria disciplina Língua Espanhola II como o lugar de sua experiência com a plataforma, e ainda diz que "todo o material do curso deveria ser disponibilizado on line", ou seja, ao que tudo indica, esse uso instrumental do Moodle talvez seja tão comum entre as disciplinas já cursadas, que provavelmente por isso a aluna já espera/sugira que o mesmo ocorra nessa disciplina.

2.3.2 As tutoras

Os objetivos estabelecidos para esta pesquisa se concentram na análise das representações e da experiência vivida pelos alunos da disciplina Língua Espanhola II (com foco específico nos 8 estudantes descritos anteriormente). Ainda assim, a fim de compor um cenário mais completo do contexto no qual o estudo se insere, considero importante fazer referência à figura da professora da disciplina e às duas tutoras que a acompanharam ao longo do semestre no desenvolvimento das atividades online.

Conforme já mencionei, este estudo qualitativo caracteriza-se como sendo uma pesquisa etnográfica virtual, fato que altera o lugar de observação do pesquisador, cuja presença física e a observação *in loco* dão lugar ou se somam à presença e observação através do virtual. Nessa perspectiva, fui observadora no meio virtual, mas também participante ao assumir as funções de tutoria e incentivar a participação dos estudantes nessas mesmas atividades. Além disso, também estive presente em algumas das aulas presenciais e na aplicação dos questionários aos alunos.

No AVA, atuaram a professora titular da disciplina e duas tutoras pesquisadoras, dentre elas eu.

A docente responsável pelo curso, Língua Espanhola II – cujo pseudônimo é Sônia – possui graduação em Letras nas habilitações Espanhol e Inglês, tendo realizado mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na área de Língua Espanhola. Atua com o ensino desse idioma desde 1992 e sua trajetória profissional inclui passagens por cursos de línguas em universidades públicas e privadas. Em 2008, deu início ao desenvolvimento de pesquisas sobre os caminhos para o ensino-aprendizagem

de espanhol no século XXI, vinculando essa discussão à questão da formação crítico-reflexiva de docentes, demonstrando especial interesse nas possibilidades que os recursos didáticos tecnológicos oferecem à construção de competências linguísticas e pedagógicas na e para a formação inicial e continuada de professores de espanhol. Possui diversas publicações nessa área, nas quais demonstra suas reflexões sobre a prática de uso de plataformas virtuais de aprendizagem, como o Moodle, para graduandos em Letras/Espanhol, e, além disso, ainda integra grupos de pesquisa sobre o tema, promove eventos relacionados e oferece disciplinas de pós-graduação nas quais também discute o assunto como prioridade.

Durante o curso em questão, a professora era quem sugeria os temas a serem abordados na sala de aula virtual de acordo com o conteúdo que ela mesma vinha trabalhando nas aulas presenciais; foi ela quem permitiu às duas tutoras pesquisadoras realizarem seus respectivos estudos, através da coleta de dados, tanto em suas aulas presenciais como no AVA Moodle.

As tutoras da disciplina, Isabela (pseudônimo) e eu, Mirella, acompanhamos os graduandos durante o semestre, e embora tenhamos sido apresentadas presencialmente à turma e assistíssemos a algumas das aulas na universidade, nossa participação ocorreu prioritariamente no âmbito virtual (Moodle). Nesse espaço, desenvolvíamos e acompanhávamos as atividades, oferecíamos instruções, orientações, correções e enviávamos notificações e feedbacks aos alunos, tudo com a supervisão e aval da professora titular. Ambas, portanto, auxiliamos na condução do processo de ensino-aprendizagem de espanhol dos alunos no AVA, deixando marcas de nossa presença de ensino[27].

Isabela é licenciada em Letras com habilitação em Espanhol e na ocasião da coleta de dados também era mestranda[28]. Atualmente, é mestra na área de Língua Espanhola, com trabalho que enfoca a formação de comunidades virtuais de aprendizagem entre graduandos em Letras/Espanhol. A colega também é professora atuante no ensino de espanhol língua estrangeira, tendo lecionado durante muitos anos em escolas de idiomas,

---

[27] Para a estruturação de uma experiência educativa, segundo a perspectiva de Garrison e Anderson (2005), faz-se necessário o desenvolvimento de três elementos interdependentes: a presença de ensino, a presença social e a cognitiva. A presença de ensino, que acredito ter sido desempenhada pelas tutoras pesquisadoras e pela professora Sônia, é aquela que se refere à definição destes teóricos, que a caracterizam como a ação desenhar, facilitar e orientar os processos social e cognitivo, com o objetivo de obter resultados educativos e significativos de valor docente (ANDERSON et al, 2001 apud GARRISON; ANDERSON, 2005, p. 51).
[28] Vale ressaltar que Isabela tinha objetivos de pesquisa diferentes dos meus e não se configura como uma participante focal da minha investigação.

no Ensino Médio em escolas particulares e também em empresas. Ao longo de sua trajetória docente começou a se interessar por reflexões relacionadas às tecnologias no ensino, o que a motivou a elaborar seu projeto de pesquisa e a ingressar num programa de mestrado.

Quanto a mim, além dos comentários já feitos sobre minha trajetória na Introdução desse trabalho, acredito ser pertinente mencionar que durante a graduação tive a oportunidade de realizar dois intercâmbios na Espanha no ano de 2012, sendo o primeiro de estudos, na Universitat de les Illes Balears (Palma de Maiorca) e o segundo, um estágio profissional no Centro Internacional da Universidad de Sevilla (Andaluzia), ambos com o apoio de programas de Bolsas de Mobilidade Internacional da USP. Cito essas experiências por considerá-las decisivas em minha trajetória, pois, após retornar ao Brasil com um novo repertório sociocultural na bagagem, além de uma melhor proficiência no idioma, me motivei ainda mais a seguir a profissão docente, me dedicando ao ensino de espanhol. O cotidiano de desafios na sala de aula e a vontade de melhorar minha atuação profissional me trouxeram inquietações que me levaram a desenvolver este projeto de pesquisa em nível de mestrado.

2.4 A plataforma Moodle do STOA

Conforme mencionei, a sala de aula virtual da disciplina Língua Espanhola II serviu como campo de coleta de parte dos dados desta investigação. Esse ambiente de comunicação e ensino-aprendizagem de espanhol se insere na comunidade STOA, um projeto de rede colaborativa que oferece espaço on-line para a comunidade universitária da instituição na qual realizamos nosso estudo. O projeto STOA oferece o AVA Moodle (acrónimo de *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) aos docentes e alunos da universidade em questão para apoio às suas disciplinas e outras atividades educacionais. O Moodle é um software livre, ou seja, de código aberto. Isso significa que seu download é gratuito e seu código de programação pode ser lido, modificado e até personalizado conforme a instituição na qual for utilizado. A plataforma contribui à aprendizagem on-line em inúmeras áreas, pois possui uma série de diferentes possibilidades de aplicação, sendo um programa ideal para escolas, universidades, bibliotecas, hospitais, empresas, entre outros. Atualmente, o Moodle é traduzido para

mais de 50 idiomas e utilizado em cerca de 200 países[29]. Segundo Rostas e Rostas (2009, p. 140):

> - O Moodle, sendo um AVA, potencializa a aprendizagem colaborativa, apresentando diversos recursos importantes, dentre eles: chat, fórum, mensagem, workshop (oficina de trabalho) e wiki (coleção de documentos em hipertexto).
> - O Moodle é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades on-line.
> - O Moodle aplica-se tanto à forma como foi feito como a uma sugestiva maneira pela qual um estudante ou um professor pode se integrar estudando ou ensinando um curso on-line. Dispõe de uma proposta bastante diferenciada: "aprender em colaboração" no ambiente on-line.

A ideia preconizada pelos autores é também o que acredito quanto ao Moodle, uma plataforma para aprender em colaboração, e que, embora disponibilizada a todos os professores que desejarem utilizá-la nos cursos de graduação e pós-graduação da instituição pesquisada, tem sido relegada à condição de um mero repositório de textos[30]. Acredito na necessidade de que o uso desta plataforma seja ressignificado para que se proporcione aos alunos a oportunidade de experimentarem uma realidade pedagógica diferente, talvez mais compatível com o contexto da sociedade em rede e multiletrada na qual eles vivem e, possivelmente, lecionarão.

2.4.1 Apresentação da disciplina: conhecendo o AVA

No início do semestre letivo, a professora dedicou uma aula presencial a levar os alunos até a sala de informática, onde eles foram apresentados às tutoras, presencialmente, e introduzidos à sala de aula virtual. Como a maioria do grupo já havia utilizado a plataforma em algum momento anterior, não houve problemas de acesso, pois cada um já havia se registrado no Moodle com seu login institucional.

Todos os conteúdos abordados dentro do AVA já haviam sido, previamente, trabalhados na sala de aula presencial.

---

[29] *Público*. "O que é o Moodle?" Disponível em: <https://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/974-o-que-e-moodle> Acesso em 27 de julho de 2016.

[30] Segundo informam os próprios participantes da pesquisa quando questionados sobre o uso feito da plataforma em disciplinas anteriores.

A tela de abertura do AVA de Língua Espanhola II incluía o seguinte conjunto de recursos de usos permanente: Fórum, Ficheiro Gramatical e Linkoteca[31]. Junto a esses recursos foram disponibilizados os links de acesso aos dois questionários utilizados como instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa.

As figuras a seguir mostram como o espaço da sala de aula virtual era visualizado pelos alunos.

Figura 3: Visualização da disciplina Língua Espanhola na plataforma Moodle
Fonte: AVA Moodle: Língua Espanhola II. 2015

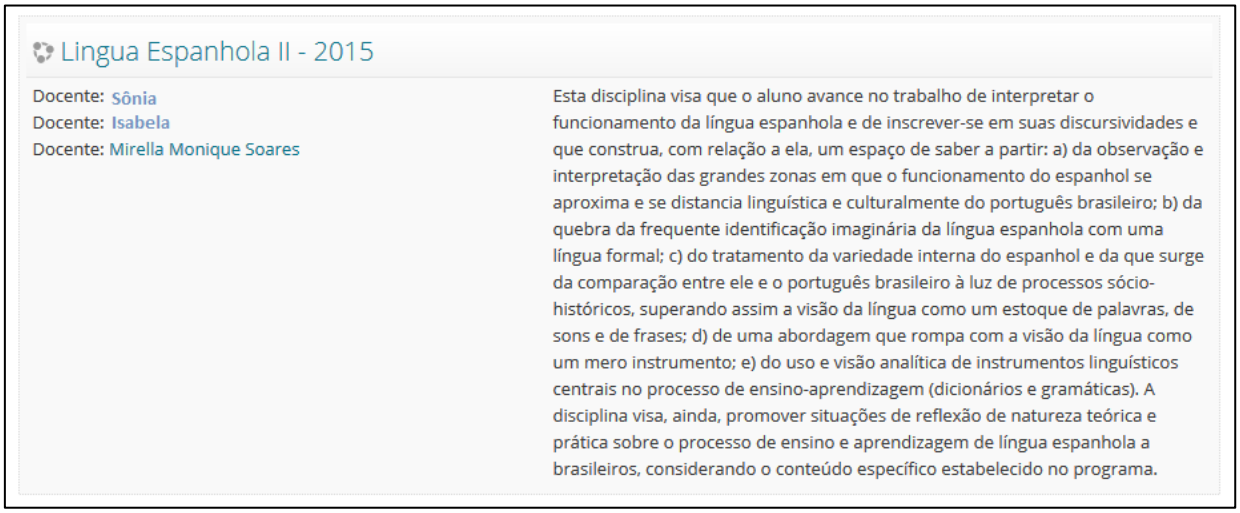


Figura 4: Visualização do espaço de abertura da sala de aula virtual
Fonte: AVA Moodle: Língua Espanhola II – 2015

[31] Descrevo cada um deles em detalhes na próxima seção.

A sala de aula virtual da disciplina Língua Espanhola II foi criada pela professora responsável com base nas ferramentas disponibilizadas pela plataforma Moodle e em seus objetivos para aquele grupo e curso. Na criação do AVA, ela optou por utilizar o formato em Tópicos. Desse modo o conteúdo trabalhado foi dividido em unidades didáticas, organizadas por tópicos crescentes. No total, foram 5 diferentes tópicos, os quais apresento na sequência. Partindo, portanto, do modelo de ambiente escolhido pela professora, tanto a colega pesquisadora quanto eu – com o auxílio e o aval da docente – desenvolvemos e acompanhamos algumas das atividades no AVA, priorizando o trabalho com aquelas que acreditávamos contribuir mais à aprendizagem de espanhol bem como aquelas com maior potencial de interação e de colaboração. Todas as atividades no Moodle foram requeridas em língua espanhola e para desenvolvê-las utilizamos recursos e ferramentas disponibilizados pelo próprio AVA.

Destaco a seguir o tipo de atividade realizada, seu objetivo e as respectivas ferramentas utilizadas:

Quadro 7: Atividades desenvolvidas no AVA Moodle

TÓPICOS	**Nome da Atividade**	**Objetivo(s)**	**Ferramenta**
I	*Fichero gramatical*	Registrar conteúdos gramaticais de interesse	Wiki
	Escribe tu perfil	Compartilhar informações básicas de perfil para que o grupo se conheça melhor	Ferramenta *Perfil do usuário*
	Escucha	Praticar a compreensão auditiva através de um anúncio publicitário	Questionário
II	*El enigma de la Casa Tomada*	Estimular a compreensão leitora e auditiva de um conto em espanhol bem como discutí-lo com o grupo	Fórum
	Verbos del futuro	Asssitir a um vídeo e tomar nota dos verbos que aparecem no futuro	Recursos de apoio (Vídeo do Youtube)

III	*La tecnología en la escuela ¿Dónde estamos y a dónde vamos?*	Discutir, crítica e colaborativamente, acerca dos impactos das tecnologias para a educação. Utilizar, preferencailemte, verbos no futuro.	Fórum, Recursos de apoio (Vídeo do Youtube e Charges)
	Invitaciones	Escolher um colega e convidá-lo para sair, a partir de um convite informal escrito	Diálogo
IV	*Pretérito Indefinido y Pretérito Perfecto*	Sintetizar de modo colaborativo o conteúdo estudado sobre os Pretéritos Indefinido e Perfeito através de respostas às questões dadas	Wiki
V	*Hablar de São Paulo en 100 palabras*	Escrever em grupo um texto do gênero miniconto e sugerir também em grupo correções às produções dos colegas	Wiki
	El ganador es...	Votação individual para eleger o melhor miniconto	Enquete

Conforme se vê, lançamos mão de uma série de ferramentas disponibilizadas pelo Moodle para criar as atividades pedagógicas que contavam com a participação ativa dos alunos. Para maior detalhamento de cada tipo de ferramenta utilizada, descrevo agora suas características e funcionalidades:

FÓRUNS: Os fóruns do AVA foram destinados a promover a discussão de temas diversos durante o curso. Foram utilizados por 2 vezes em nossa sala de aula virtual devido ao seu potencial comunicativo, dado nosso interesse em obter amostras significativas de usos da língua e registro das representações dos participantes.

GLOSSÁRIO: A ferramenta Glossário foi utilizada para a construção de uma Linkoteca, que tinha por objetivo reunir sites interessantes para o ensino-aprendizagem de espanhol. A professora disponibilizou previamente alguns links, mas a ideia era a de possibilitar que os próprios alunos incluíssem suas sugestões, compartilhando outros endereços com os colegas. Desse modo, pretendia-se promover um trabalho de construção colaborativa da Linkoteca[32].

WIKIS: Uma Wiki é um espaço para a criação de documentos de forma coletiva no AVA. Trata-se de uma ferramenta poderosa para o trabalho colaborativo. Uma turma inteira pode editar um documento de maneira coletiva, criando um produto feito pela turma. Além disso, o professor também pode participar guiando a turma, com ideais e conteúdos. Utilizamos a ferramenta em atividades em grupos. Algumas wikis não tiveram adesão do grupo, como foi o caso do fichário gramatical, no qual os alunos deveriam registrar conteúdos gramaticais de interesse para o grupo. Por outro lado, a wiki destinada à criação do miniconto atendeu plenamente ao objetivo de desenvolvimento de um trabalho colaborativo em grupos.

RECURSOS: Recursos como vídeos, textos escritos e imagens podiam ser reproduzidos diretamente nos tópicos, sem a abertura de links ou outras abas. Foram largamente utilizados por serem catalisadores da produção lingüística ao fornecerem informação visual, auditiva e verbal através de documentos autênticos retirados da *web*, com potencial motivacional e educativo.

QUESTIONÁRIO: É um tipo de teste para avaliação de aquisição de conhecimentos, no nosso caso, linguísticos. Foi utilizado em uma atividade de compreensão auditiva que previa uma única oportunidade de escuta para que o estudante assinalasse a opção correta.

ENQUETE: Pesquisa de opinião sobre uma questão de interesse. Foi utilizada somente uma vez durante o curso para a escolha do melhor miniconto dentre aqueles produzidos pelos alunos.

---

[32] Não foi registrado o compartilhamento de nenhum link ou qualquer outro tipo de participação dos alunos na Linkoteca.

As próximas seções serão dedicadas à descrição e visionamento das atividades realizadas pelos participantes em cada um dos cinco tópicos didáticos criados no AVA.

2.4.2 Sobre o Tópico 1

O tópico introdutório teve como objetivo a revisão dos conteúdos da disciplina de Língua Espanhola I, tais como: o Presente do Modo Indicativo, verbos defectivos (como *gustar*), descrição de pessoas, e também uma parte dedicada à revisão lexical.

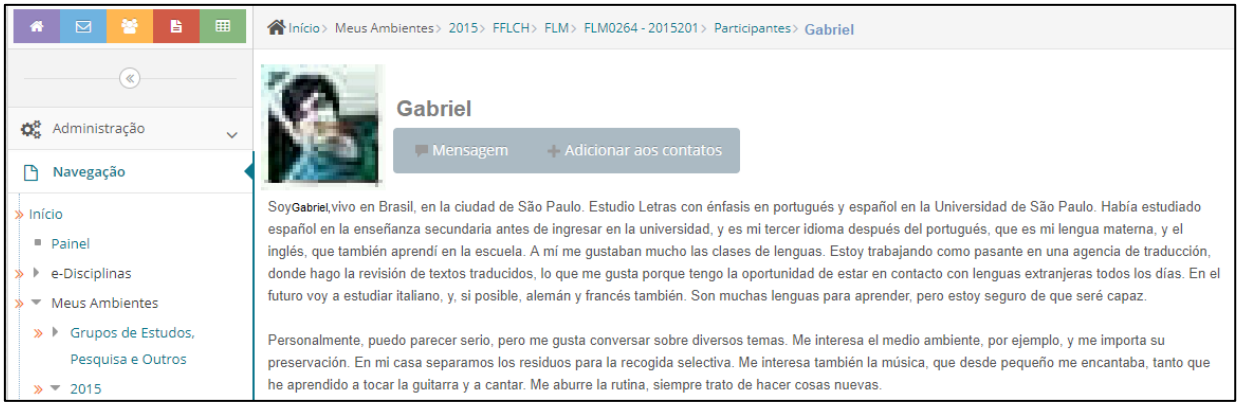
O quadro a seguir sintetiza os objetivos e procedimentos de execução desse tópico.

Quadro 8: Etapas de desenvolvimento do Tópico 1

Atividade	**Objetivo(s)**	**Procedimento(s)**
Escribe tu perfil	Elaboração de um perfil pessoal.	Acessar a página de elaboração do perfil disponibilizada pela plataforma; utilizar o programa de edição de texto para redatar e publicar o perfil pessoal.
Actividad de escucha	Prática de compreensão auditiva.	Escutar um anúncio publicitário e responder às perguntas de compreensão auditiva, relacionadas à descrição de pessoas.

A respeito da atividade *Escribe tu perfil*, a publicação de cada aluno com seu perfil pessoal era visualizada conforme a seguinte figura:

Figura 5: Visualização da atividade *Escribe tu perfil* realizada pelo participante Gabriel
Fonte: AVA Moodle: Língua Espanhola II – 2015



2.4.3 Sobre o Tópico 2

No Tópico 2, abriu-se um fórum de discussão *(El enigma de la casa tomada)*, cujo objetivo principal era trabalhar o gênero conto com os estudantes, desde um ponto de vista multimodal. O contato com o conto foi proposto em duas etapas dentro da plataforma: a primeira, desenvolvida no Tópico 2, visava a uma primeira leitura e a despertar o interesse dos estudantes em descobrir os desdobramentos da trama; a segunda etapa – de escrita de um miniconto – foi desenvolvida no Tópico 5, que detalho mais adiante. Os passos da primeira etapa foram os seguintes:

Quadro 9: Etapas de desenvolvimento do Tópico 2

Etapa		Objetivo(s) e procedimento(s)
1	Aproximação ao gênero conto	Ler o conto *La casa tomada*, de Julio Cortázar em: http://ciudadserva.com/texto/casa-tomada/
2	Gramática: o Modo Indicativo	Reconhecer os tempos verbais do Modo Indicativo que aparecem no conto.
3	Prática auditiva	Escutar a gravação de Júlio Cortázar da leitura do conto em: https://www.youtube.com/watch?v=uGGOv3t3BMo

4	Interpretação de texto e prática de escrita	Responder no Fórum de Discussão às perguntas de compreensão propostas que eram: *a) ¿Quién fue tomando la casa? ¿Por qué? b) ¿Por qué los personajes se resignaron y no lucharon para retomar su csasa y sus cosas?*
5	Miniconto motivador	Ler o miniconto *El dinosaurio*, de Augusto Monterroso, disponibilizado em formato pdf. no AVA.

O conjunto de atividades referentes ao Tópico 2 apareceu assim disposto no AVA:

Figura 6: Visualização do Tópico 2
Fonte AVA Moodle: Língua Espanhola II – 2015

2.4.6 Sobre o Tópico 3

No Tópico 3 foram propostas duas atividades: um novo fórum de discussão e uma interação em duplas com o uso da ferramenta *Diálogo*.

O fórum[33] teve o objetivo de promover um debate que levasse os alunos à reflexão sobre o lugar da tecnologia na escola *(La tecnologia en la escuela).* A fim de preparar os alunos para a discussão, as tutoras selecionaram alguns recursos multimodais (charges e vídeo) para contextualização da atividade.

A primeira atividade do Tópico 3 foi desenvolvida da seguinte maneira:

Quadro 10: Primeira etapa de desenvolvimento do Tópico 3

Etapa		**Objetivo(s) e procedimento(s)**
1	Gramática: Futuro do Modo Indicativo	Assistir ao vídeo sobre as previsões de Nostradamus sobre o futuro e identificar os verbos que aparecem no Futuro do Indicativo[34].
2	Contextualização do tema a partir de vídeo motivador.	Assistir ao vídeo do programa *Intermedio* da televisão espanhola no qual jovens são entrevistados sobre a polêmica da vice-presidenta da câmara que jogava Candy Crush durante uma sessão do Congresso Nacional: https://www.youtube.com/watch?v=dTB3O8z6WI4
3	Prática leitora	Contextualizar o vídeo de entrevistas através do gênero notícia: http://www.lavanguardia.com/politica/20150224/54426498266/celia-villalobos-jugando-tableta-congreso.html
4	Contextualização do tema a partir do gênero textual charge	Refletir sobre o uso de tecnologias em sala de aula a partir da leitura e interpretação de charges.
5	Prática de escrita e discussão interativa	Participar no Fórum de Discussão de acordo com as seguintes instruções: *Opina en el foro reflexionando sobre el tema:* ***"La tecnología en la escuela ¿Dónde estamos y a dónde vamos?"*** *- Discute el impacto de la tecnología para la educación hoy;* *- Haz predicciones de cómo será la escuela del futuro;* *- Si deseas, puedes utilizar dibujos, videos, tiras etc para ilustrar tu opinión;¡Contamos con tu participación!* *- Además de manifestar tu opinión, debes comentar la opinión de POR LO MENOS TRES[35] otros compañeros, respondiéndoles directamente.*

[33] No capítulo de análise dos dados farei referência a esse fórum como meta-fórum, por razões que explicarei adiante.
[34] O vídeo não está mais disponível no Youtube.
[35] As tutoras pensaram nessa condição para que o aluno não apenas deixasse suas impressões no fórum e o abandonasse em seguida, mas que voltasse para ler, refletir, interagir e repercutir as opiniões de outros colegas.

As figuras a seguir reproduzem as telas com as diferentes etapas de desenvolvimento das atividades do Tópico 3:

Figura 7: Visualização da atividade La tecnología en la escuela *¿Dónde estamos y a dónde vamos?* Tópico 3 (a)
Fonte: AVA Moodle: Língua Espanhola II - 2015

Figura 8: Visualização da atividade La tecnología en la escuela *¿Dónde estamos y a dónde vamos?* Tópico 3 (b)
Fonte: AVA Moodle: Língua Espanhola II. 2015

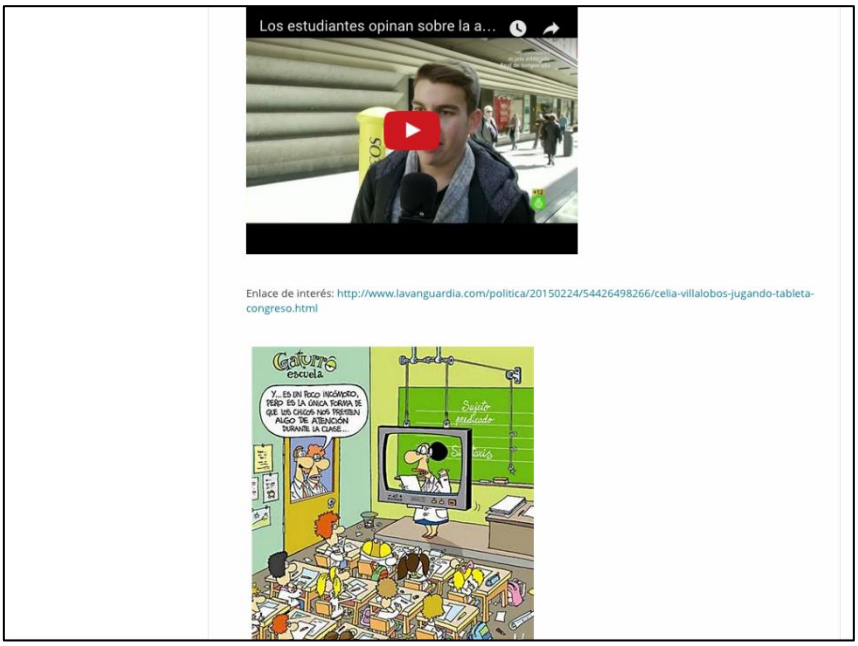
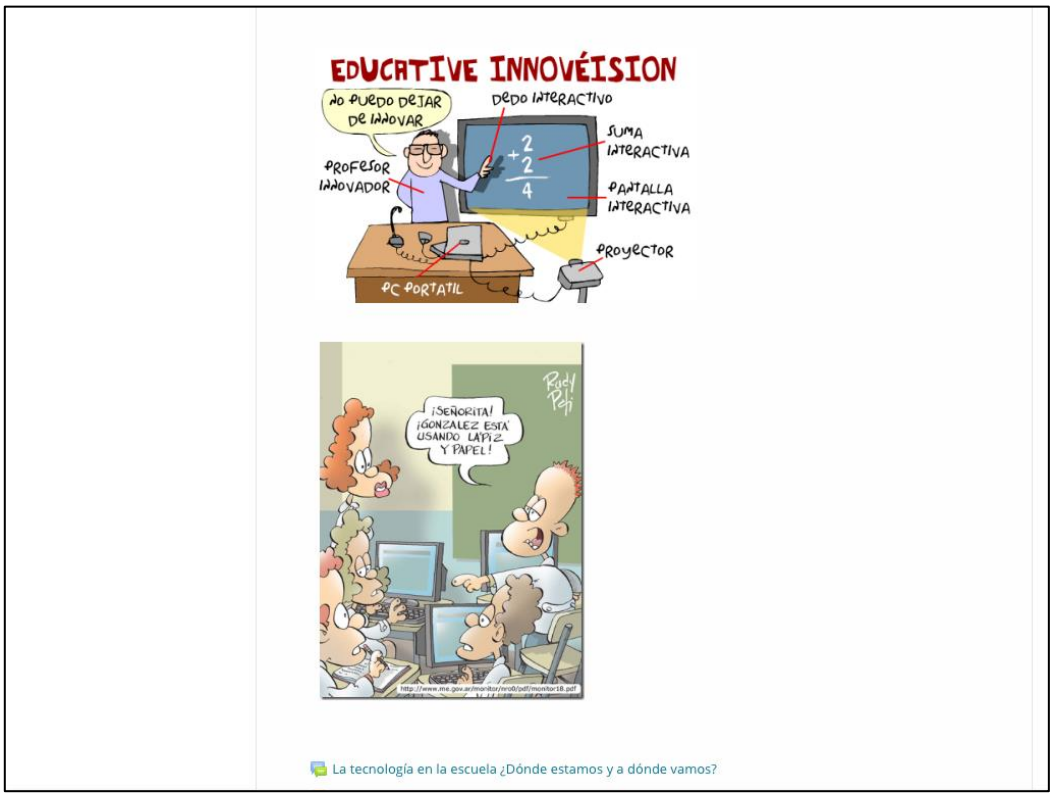


Figura 9: Visualização da atividade La tecnología en la escuela *¿Dónde estamos y a dónde vamos?* Tópico 3 (c)
Fonte: AVA Moodle: Língua Espanhola II – 2015



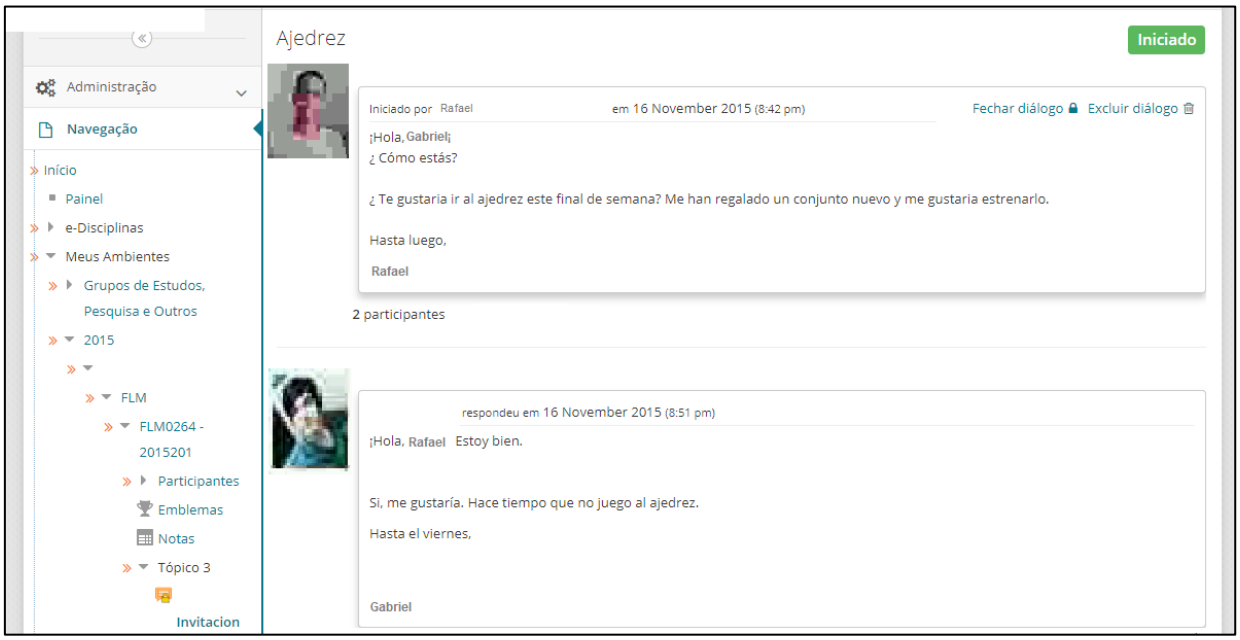
A segunda atividade desenvolvida no Tópico 3 teve o objetivo de promover a prática de estratégias de cortesia através da elaboração de convites pessoais. Utilizamos a ferramenta *Diálogo*, do Moodle, para simular uma situação de comunicação similar àquela de convites realizados na vida real. Os passos de desenvolvimento da atividade foram os seguintes:

Quadro 11: Segunda etapa de desenvolvimento do Tópico 3

Título da atividade	**Objetivo(s)**	**Procedimento(s)**
Invitaciones	Praticar estratégias de cortesia na comunicação escrita	Escolher um colega e convidá-lo para um encontro no fim de semana

Esta atividade do Tópico 3 foi visualizada da seguinte forma:

Figura 10: Visualização da atividade *Invitaciones* do Tópico 3
Fonte: AVA Moodle: Língua Espanhola II – 2015



2.4.7 Sobre o Tópico 4

O Tópico 4 desenvolveu-se a partir do trabalho com a ferramenta *Wiki*, e seu objetivo era o de que os alunos, colaborativamente, elaborassem uma síntese de um texto teórico com apoio dos Pretéritos Perfeito e Indefinido do Modo Indicativo.

O quadro abaixo descreve os passos de seu desenvolvimento:

Quadro 12: Etapas de desenvolvimento do Tópico 4

Etapa	**Objetivo(s)**	**Procedimento(s)**
Visualização e leitura de um *meme*[36]	Gramática: contraste entre os usos dos Pretéritos Perfeito e Indefinido do Modo Indicativo	Visualizar o meme e explicar o uso do Pretérito Perfeito
Síntese gramatical na *Wiki*	Praticar leitura e escrita Refletir sobre um tema gramatical	Leitura do capítulo *Formas temporales del passado en Indicativo*, de María Luz Gutiérrez Araus (p. 11-26); Elaborar uma síntese do texto na Wiki, com base no arcabouço teórico, nas discussões sobre o tema promovidas em sala de aula presencial e nas seguintes perguntas norteadoras: *1) ¿Cuál es la importancia de estudiar la oposición Pretérito Indefinido/ Pretérito Perfecto de Indicativo?; 2) ¿Cuáles son los tres principales valores atribuidos al Pretérito Perfecto? Explícalos y da ejemplos; 3) Lee estos textos y explica el uso de los pretéritos.*

[36] Meme(s) "no contexto de práticas comunicacionais da internet abrange "ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral" (FONTANELLA, 2009b, p. 8). "(...) São caracterizados pela repetição de um modelo formal básico, manifestando-se por meio de vídeos, frases, hashtags, fotolegendas, tirinhas, entre outros. Os memes, em grande parte, são produzidos em baixa qualidade técnica, possuindo, em alguns casos, um aspecto grosseiro e intencionalmente descuidado, além de serem realizados de forma lúdica e com uma aparente pretensão de provocar um efeito risível. (HORTA, 2015, p. 13.)

No AVA, a atividade era visualizada da seguinte forma:

Figura 11: Visualização do Tópico 4
Fonte: AVA Moodle: Língua Espanhola II. 2015

2.4.8 Sobre o Tópico 5

No Tópico 5 foram desenvolvidas duas atividades que retomavam Tópicos anteriores. A primeira atividade se relacionava ao Tópico 2, no qual tivemos como objetivo aproximar o aluno das características principais do gênero conto através da leitura de *La casa tomada*, de Julio Cortázar e de *El dinosaurio*, de Augusto Monterroso. A segunda aparece diretamente atrelada ao Tópico 1, ao revisitar os perfis criados pelos alunos logo no início das práticas no AVA.

Para o desenvolvimento da primeira atividade, reservamos um tempo de uma aula presencial para que os alunos se organizassem em grupos, posto que essa seria uma atividade de escrita colaborativa. Aproveitamos o momento para orientá-los sobre os objetivos da atividade e sobre a funcionalidade da ferramenta *Wiki*, do AVA.

A atividade contou com as seguintes etapas de desenvolvimento:

Quadro 13: Etapas de desenvolvimento do Tópico 5

Etapa	**Objetivo(s)**	**Procedimentos(s)**
Leitura de minicontos on-line	Reaproximar o aluno do gênero miniconto através da leitura de textos que integraram um concurso de contos curtos (máximo de 100 palavras)	Organizar grupos de até 3 participantes; Ler os contos participantes do concurso "Santiago en 100 palabras" em: http://www.santiagoen100palabras.cl/
Reconhecendo as características do gênero conto	Ler os passos que o escritor Horacio Quiroga propõe para a elaboração de um conto	Ler o *Decálogo del perfecto cuentista de Horacio Quiroga*, disponível em: http://literatura.us/quiroga/decalogo.html
Escrita colaborativa de um miniconto	Escrever um miniconto	Definir entre o grupo os elementos imprescindíveis à realização do miniconto, seja à luz dos contos já lidos ou das instruções de Quiroga.
Divulgação do miniconto	Postar o miniconto no AVA	Publicação da versão final do miniconto no espaço da *Wiki* de cada grupo.
Eleição do melhor miniconto	Prática de leitura e escolha do melhor conto produzido pela classe	Votação na plataforma através da ferramenta *Enquete* para escolha do melhor conto

Os passos dessas atividades eram visualizados da seguinte maneira:

Figura 12:Visualização de atividade no Tópico 5
Fonte: AVA Moodle: Língua Espanhola II. 2015

Tópico 5

En las últimas semanas, leyeron y escucharon el cuento Casa Tomada, disponible en la plataforma Moodle, y hasta hicieron sus propias conjeturas en el foro para descifrar el enigma del cuento.
Tienen a su disposición, también en la plataforma Moodle, el cuento de Monterroso.

Ahora a dejar la imaginación volar y crear un cuento. Nos vamos a inspirar en el concurso "Santiago en 100 palabras", elaborado por el metro de Santiago de Chile. La intención es escribir un cuento corto y compartirlo entre los compañeros de clase. Después elegiremos los dos mejores. Para hacer esta actividad sigan estos pasos:

- Tienen que dividirse en grupos de hasta tres integrantes;

- Después de leer algunos cuentos de 100 palabras en el sitio: http://www.santiagoen100palabras.cl/, elaboren en grupo un cuento que responda al desafío de hablar de São Paulo en 100 palabras;

- Definan si la narrativa será en primera o tercera persona, quiénes serán los personajes y dónde ocurrirá la trama.

A seguir y a modo de ayuda el decálogo del perfecto cuentista de Horacio Quiroga.

Horacio Quiroga
(1879-1937)
Decálogo del perfecto cuentista
I Cree en un maestro —Poe, Maupassant, Kipling, Chejov— como en Dios mismo.

II Cree que su arte es una cima inaccesible. No sueñes en domarla. Cuando puedas hacerlo, lo conseguirás sin saberlo tú mismo.

III Resiste cuanto puedas a la imitación, pero imita si el influjo es demasiado fuerte. Más que ninguna otra cosa, el desarrollo de la personalidad es una larga paciencia.

IV Ten fe ciega no en tu capacidad para el triunfo, sino en el ardor con que lo deseas. Ama a tu arte como a tu novia, dándole todo tu corazón.

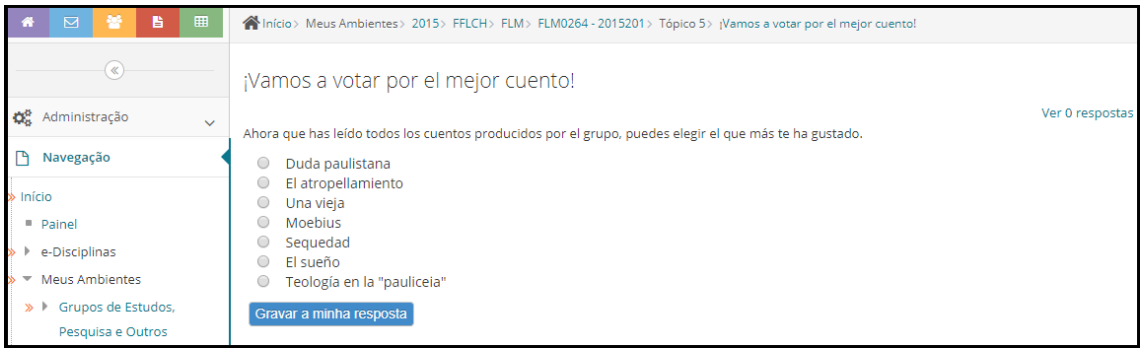
V No empieces a escribir sin saber desde la primera palabra adónde vas. En un cuento bien logrado, las tres primeras líneas tienen casi la importancia de las tres últimas.

VI Si quieres expresar con exactitud esta circunstancia: "Desde el río soplaba el viento frío", no hay en lengua humana más palabras que las apuntadas para expresarla. Una vez dueño de tus palabras, no te preocupes de observar si son entre sí consonantes o asonantes.

Na última etapa da atividade, pedimos para que os alunos lessem todos os minicontos elaborados pelos colegas, sugerissem melhorias nas histórias, comentassem os enredos e, se quisessem, corrigissem possíveis falhas gramaticais nos textos. Os alunos utilizaram a ferramenta *Enquete* na escolha do melhor conto.

A captura de tela a seguir mostra como os alunos visualizaram a votação no AVA.

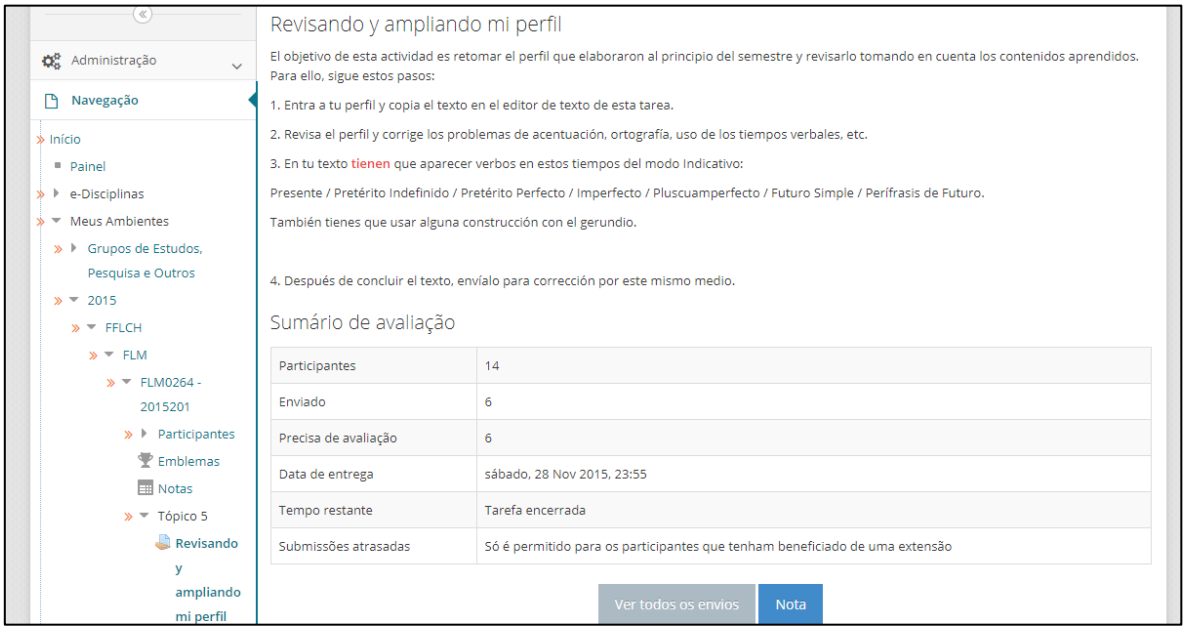
Figura 13: Visualização do Tópico 5 (Enquete: *¡Vamos a votar por el mejor cuento!*)
Fonte: AVA Moodle: Língua Espanhola II - 2015



Como mencionei antes, a última atividade realizada no Tópico 5 estava diretamente atrelada à tarefa *Escribe tu perfil*, do Tópico 1. Seu objetivo foi o de promover uma reelaboração do perfil de apresentação de cada discente, sendo que para isso eles deveriam se apoiar nos diversos conteúdos trabalhados nas aulas presenciais e a distância a fim de ampliar o texto inicial. A proposta previa o envio do novo texto para correção por parte das tutoras, por isso optamos por utilizar a ferramenta *Tarefa*.

A atividade recebeu as seguintes instruções:

Figura 14: Visualização do Tópico 5 (Tarefa: *Revisando y ampliando mi perfil*)
Fonte: AVA Moodle: Língua Espanhola II. 2015



2.4.9 Sobre o Tópico 6

Para a atividade desenvolvida no Tópico 6, os alunos foram levados para a sala de informática e foram divididos em duplas. A atividade tinha como objetivo a elaboração de narrativas e descrições orais, com a prática específica do uso da perífrase verbal *estar + gerúndio*, estudada na aula presencial. A proposta consistia em visualizar dois curta-metragens (animações). Cada aluno da dupla deveria assistir a um deles e, depois, deveria descrever, oralmente, para o seu par, as diferentes ações que a personagem principal estava realizando.

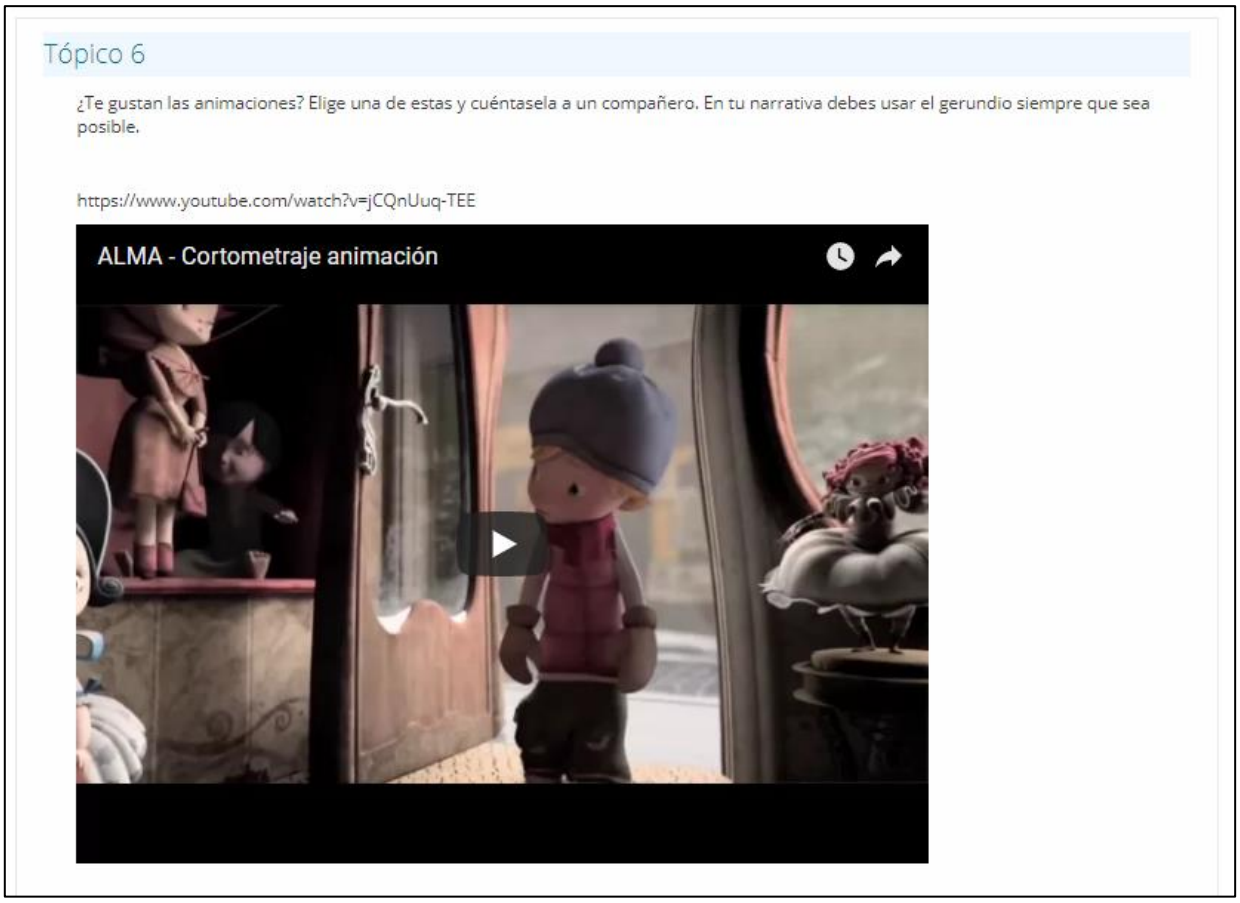
O quadro a seguir mostra os objetivos e procedimentos dessa etapa:

Quadro 14: Etapas do desenvolvimento da atividade *¿Te gustan las animaciones?*

Etapa		Objetivo(s)	Procedimento(s)
1	Assitir aos curtas	Tomar nota das ações das personagens	Cada aluno da dupla assite ao curta que escolheu e faz anotações sobre as ações realizadas pelas personagens.
2	Narrar a animação	Praticar o gerúndio a partir do visionamento de dois curta-metragens: *Alma* https://www.youtube.com/watch?v=jCQnUuq-TEE) e *El día de los muertos* https://www.youtube.com/watch?v=jCQnUuq-TEE	Aluno 1: Narrar o filme, utilizando formas do gerúndio em espanhol sempre que possível; Aluno 2: Tomar notas segundo o relato do colega
3	Assistir ao novo curta	Confirmar a compreensão	Cada aluno da dupla assiste ao curta narrado pelo colega e confirma se há coerência entre o que ocorre no curta e os fatos narrados pelo colega.

A atividade descrita apareceu assim disposta no AVA:

Figura 15: Visualização do Tópico 6 *(¿Te gustan las animaciones?)*
Fonte: AVA Moodle: Língua Espanhola II – 2015



Destaco a excepcionalidade dessa atividade em relação às demais que vínhamos desenvolvendo, pois ela foi realizada na sala de aula presencial, e privilegiou a prática oral face a face. Para sua execução, optamos por disponibilizar, na plataforma, o recurso on-line de apoio (animações).

2.5 Etapas da coleta de dados

A coleta de dados se deu no período compreendido entre agosto e dezembro de 2015, tendo sido marcada por três momentos principais e sequenciais. No primeiro, realizamos a aplicação do questionário inicial aos discentes do curso de Língua Espanhola II – inicialmente de maneira virtual, através do *Google Forms*, e posteriormente por meio

de um questionário físico, em papel, durante aula presencial. Há de se mencionar que a professora responsável pela disciplina reservou um momento inicial da aula para que os discentes que não haviam respondido ao questionário on-line até aquele momento pudessem fazê-lo em classe.

O segundo momento consistiu na participação desses mesmos alunos em fóruns de discussão e atividades pedagógicas elaboradas pelas tutoras na sala de aula virtual. Ao longo do semestre foi preciso que as tutoras enviassem notificações aos alunos para estimulá-los a participarem na plataforma de aprendizagem. De igual modo, foi preciso que a professora realizasse durante suas aulas presenciais algumas das atividades elaboradas inicialmente para serem feitas no Moodle, e que recordasse a turma sobre a importância de sua participação no AVA.

O terceiro e último momento, ocorrido justamente ao final do curso e do término das práticas educativas na plataforma Moodle, foi o da aplicação de um questionário final aos participantes. Esse questionário final foi elaborado com o objetivo de captar possíveis mudanças e/ou a manutenção das representações sobre o ensino-aprendizagem de espanhol mediado por TIC dos sujeitos participantes da investigação.

2.6 Instrumentos de coleta de dados

Os dados dessa pesquisa foram obtidos junto aos graduandos em Letras/Espanhol de uma universidade pública do estado de São Paulo, cursantes da disciplina Língua Espanhola II. A fim de responder às perguntas de pesquisa, que retomarei no início do próximo capítulo, utilizei diferentes tipos de instrumentos para a coleta de dados: dois questionários dirigidos aos alunos no momento inicial e final do curso e os registros de todas as atividades propostas no ambiente virtual, realizadas com o apoio de ferramentas disponíveis na plataforma Moodle. A combinação de instrumentos de diferentes naturezas nos permite realizar a triangulação dos dados, que, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 61),

> (...) é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção (...). Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria.

O primeiro questionário (Apêndice I) teve como objetivo traçar o perfil do grupo e captar as representações iniciais de cada aluno acerca do uso das TIC no ensino-aprendizagem de espanhol. Foi elaborado com suporte da ferramenta *Google Forms*, que se destina à criação e compartilhamento de questionários virtuais. Pensamos que sua utilização facilitaria a adesão dos alunos quanto ao preenchimento do questionário, visto que este se realizaria totalmente on-line, no momento e lugar preferidos pelos participantes. Contudo, devido a um problema interno da plataforma que afetou a maneira como as respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa foram sendo tabuladas pelo *Google Forms*, tivemos que abrir mão de seu uso para não comprometer a coleta de dados. Reorganizei os dados coletados até aquele momento e, em seguida, reiniciei a coleta com os alunos que ainda não haviam respondido ao questionário on-line, com a aplicação das mesmas questões em um questionário impresso. Em decorrência desse problema inicial, optei por não utilizar novamente o *Google Forms* na aplicação do questionário final (Apêndice III). O objetivo deste foi avaliar o uso do Moodle no ensino-aprendizagem de espanhol ao longo do semestre e identificar se as representações se transformaram no decorrer do processo. Os questionários, inicial e final, continham perguntas abertas e fechadas.

Além dos instrumentos de coleta já mencionados (questionários e atividades desenvolvidas na plataforma), a triangulação inclui também a visão da pesquisadora, observadora-participante, que, na pesquisa interpretativista, segundo Moita Lopes (1994), é parte integrante do processo de conhecimento, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes um significado. Mesmo que o olhar do pesquisador seja parcial, não há meios de excluí-lo do processo; ao contrário, à visão do pesquisador devem-se acrescentar outras para que a intersubjetividade se realize através da triangulação das muitas vozes envolvidas na pesquisa.

2.7 Procedimentos de análise

O estudo do núcleo central de uma representação prescinde da aplicação de diferentes métodos e técnicas para a identificação de seus elementos constituintes. Segundo Sá (2015, p. 222), no estudo da centralidade são consideradas tanto propriedades qualitativas quanto quantitativas:

> As propriedades qualitativas são: o *valor simbólico* dos elementos do núcleo central em relação ao objeto representado; e o *poder associativo* que tais elementos apresentam em relação aos demais elementos da representação. Essas propriedades seriam ditadas diretamente pela teoria das representações sociais. Já as propriedades quantitativas seriam meras consequências ou manifestações óbvias das anteriores, englobando: a *saliência*, ou frequência, com que os rótulos verbais das cognições centrais aparecem no discurso espontâneo, que pode até ser igualada pela de algumas cognições periféricas.

Sabendo, portanto, do valor simbólico e do poder associativo das cognições centrais bem como de sua saliência no discurso dos indivíduos, foram criadas técnicas para o estudo da centralidade dos elementos representacionais, sendo umas das mais utilizadas, a *técnica da saliência,* que trabalha, justamente, com a propriedade quantitativa da saliência e possibilita o acesso às representações a partir do exame da recorrência de elementos lexicais específicos na escolha dos indivíduos. Harré (2001, p. 107) ressalta a importância dessa técnica na identificação de RS ao afirmar que como as práticas linguísticas são sociais, o léxico dá suporte às representações, por isso é que as "representações sociais existem nas estruturas formais, sintáticas, das línguas faladas e escritas, tanto quanto na organização semântica de seus léxicos".

Contudo, segundo Flament (1994 apud Sá 2015, p. 218), "o discurso espontâneo dos sujeitos está longe de revelar a complexidade das representações sociais", portanto, de acordo com a conclusão de Sá (2015, p, 218), "não basta buscar inferir representações a partir de seus suportes discursivos manifestos, é preciso articular esses dados com aqueles provenientes da investigação das práticas vigentes no grupo sob estudo". À luz disso e a fim de validar os dados obtidos através da técnica da saliência, na triangulação direciono meu olhar à participação dos alunos durante as atividades no Moodle como um todo, mas dou especial atenção ao exame das discussões desenvolvidas no segundo fórum criado na sala de aula virtual, pertencente ao Tópico 3. Nele, lançamos uma reflexão sobre o futuro da Educação mediada por tecnologias e, dessa forma, coincidentemente, instigamos os alunos a discutirem sobre as TIC no processo de ensino-aprendizagem. Os dados que emergirem da análise do discurso dos participantes nesse fórum específico, bem como de suas práticas ao longo do desenvolvimento do curso como um todo, me permitirão confirmar ou desconfirmar as interpretações iniciais.

A seguir, ilustro as etapas de aplicação de cada umas das técnicas mencionadas:

Quadro 15: Etapas da triangulação de dados no estudo da centralidade das RS

LEVANTAMENTO INICIAL

↓

Aplico a técnica da saliência

↓

Formulo interpretações a partir da verificação da latência de um léxico específico no discurso dos participantes

↓

IDENTIFICAÇÃO

↓

Realizo a triangulação dos dados

↓

Valido as interpretações levantadas a partir da técnica da saliência

↓

Identifico as representações sociais sobre as TIC no ensino-aprendizagem de espanhol

Isto feito, passei a examinar em que medida as representações do grupo se transformaram à luz da noção de *reversibilidade* e dos tipos de transformação (resistente, progressiva e brutal), ambos propostos por Flament (1994). Em seguida, à luz da perspectiva da experiência educativa em Dewey (1979), avaliei se o tipo de experiência proporcionada aos alunos com a prática de uso das tecnologias constituiu-se como sendo uma experiência educativa na e para a formação desses educandos, a partir dos critérios de *continuidade* e *interação*, tratados pela filosofia deweyana.

No próximo capítulo, passo a analisar os dados, conforme os procedimentos aqui descritos.

Capítulo 3

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Conforme já destaquei, o objetivo deste estudo é identificar como graduandos em Letras/Espanhol de uma universidade pública do estado de São Paulo – cursantes da disciplina Língua Espanhola II – representam o uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem do idioma. Para tal, examino os dados obtidos através dos questionários aplicados aos participantes e das interações deles no AVA, verificando em que medida suas representações sociais (MOSCOVICI, 2003; ABRIC, 1993; 1994a; 1994b; FLAMENT, 1994; SÁ, 2015) se transformaram ao longo dessa experiência. Nessa perspectiva, me proponho também a problematizar se tal experiência se constituiu (ou não) como uma experiência educativa (DEWEY, 1979) na e para a formação inicial de professores de espanhol.

A fim de alcançar estes objetivos, a análise dos dados está organizada levando em conta minhas três perguntas de pesquisa, sendo este também o número de seções que compõem este capítulo. Em cada seção procuro responder sequencialmente às perguntas de pesquisa. Assim, na primeira seção (3.1) busco respostas à pergunta: *Quais e de que tipo são as representações sociais das TIC no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da disciplina Língua Espanhola II?* Na segunda seção (3.2), analiso, *Em que medida as representações acerca das TIC no ensino-aprendizagem de língua espanhola se transformaram após o desenvolvimento de atividades pedagógicas no AVA?* Na terceira e última seção (3.3), procuro responder à pergunta *O tipo de experiência proporcionada aos alunos, com a prática de uso das tecnologias à aprendizagem de espanhol, constituiu-se como sendo uma experiência educativa?*

3.1 As categorias representacionais

Nesta seção, procuro identificar *quais e de que tipo são as representações sociais das TIC no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da disciplina, Língua Espanhola II.* Como já dito anteriormente na Fundamentação Teórica[37], optei neste estudo por focalizar as representações sociais a partir de sua vertente estrutural, a chamada *Teoria do Núcleo Central* (ABRIC, 1993; 1994a; 1994b; FLAMENT, 1994; MOLINER, 1994; 2001 e SÁ, 2015), abordagem na qual se postula que as RS estão

[37] Rever seção 1.4.1 Entre o individual e o social: a Teoria do Núcleo Central, do capítulo de Fundamentação Teórica.

organizadas em torno de um núcleo central, circundado por elementos periféricos, ou seja, as representações na TNC são regidas por um sistema interno duplo (o *sistema central* e o *sistema periférico*), e, para conhecer a representação de um grupo sobre um determinado objeto e/ou fenômeno social, é preciso identificar que elementos pertencem a cada um desses sistemas.

A fim de verificar os elementos centrais da representação, me utilizei da *técnica da saliência* que, conforme já adiantei, constitui-se de um método de levantamento associado à propriedade quantitativa no estudo do núcleo central, que possibilita elaborar interpretações iniciais quanto à configuração desse núcleo, a partir da constatação da recorrência de um léxico específico utilizado pelos indivíduos para se referirem ao objeto social representado. De acordo com Moliner (1994), as cognições centrais ocupam um lugar privilegiado no discurso, sendo evocadas mais frequentemente que as demais, ou seja, a escolha por determinadas palavras, bem como a frequência de uso e sua ordenação no discurso são indicadores da centralidade de elementos de uma RS.

Muito embora a colocação em evidência do núcleo central seja o foco da técnica da saliência, a verificação da latência de um léxico específico no discurso dos participantes, por ser um método estritamente quantitativo, apenas me permite a formulação de hipóteses sobre os possíveis elementos constituintes desse núcleo, sendo imprescindível interpretá-las, desta vez com o uso de métodos qualitativos, para designar quais elementos efetivamente fazem parte da configuração desse núcleo. Para compreender as representações e validá-las, num primeiro momento lanço luzes sobre os dados obtidos através do primeiro questionário, aplicado aos participantes no início do curso, enquanto que, num segundo momento, para confirmá-las, direciono meu olhar às interações dos participantes no AVA da disciplina.

À luz da Teoria do Núcleo Central e a fim de proceder com o levantamento quantitativo inicial, analisei as respostas dos oito participantes da pesquisa ao questionário inicial buscando identificar:

a) O(s) elemento(s) que integra(m) o núcleo central das representações sobre as TIC no ensino-aprendizagem de espanhol;
b) O(s) elemento(s) que integra(m) o sistema periférico(s).

O primeiro questionário contava com 20 questões, entre abertas, fechadas e de múltipla-escolha. Optei por focalizar as respostas fornecidas pelos participantes à duas

questões abertas desse instrumento, pois tais perguntas, em especial, produziram respostas que parecem revelar possíveis elementos constituintes do núcleo central e da periferia das representações do grupo sobre o ensino-aprendizagem de espanhol mediado pelas TIC.

O levantamento da saliência de um léxico específico no discurso dos participantes possibilitou a criação de duas categorias representacionais para a organização e tratamento dos dados coletados: a categoria das Representações Favoráveis e a categoria das Representações Relativizantes. Nas subseções seguintes, mostro as especificidades de cada categoria.

3.1.2 Representações Favoráveis

Os dados que originaram a categoria Representações Favoráveis (RFs) se caracterizam pela presença de elementos de valoração positiva do uso pedagógico das TIC. Nas respostas à questão de número 12 do questionário *(O que você acha do uso de plataformas digitais e outras ferramentas da Web para a aprendizagem de espanhol? Diga o que pensa a respeito e justifique, se contribuem, se são necessários ou não, se são importantes ou não e por quê)*, a seguir, aponto a presença de tais elementos:

"Acredito que, em aulas de línguas, o uso de diferentes recursos tecnológicos ***pode auxiliar muito***[38] *o aluno na construção de sentido. Afinal, a linguagem pode ser vista como prática social, e nos dias de hoje, a informação chega a todo momento, por todos os modos, isso exige que o professor e aluno façam uso de diferentes meios durante o processo de aprendizagem".* (Wiliam)

"Opcional". (Rafael)

"Seria ***muito importante****".* (Marcela)

"Acho ***muito úteis****, quando unificadas e desenvolvidas de maneira interessante e inteligente".* (Mariana)

[38] Grifos meus.

"Acredito que o uso de materiais e plataformas digitais ***contribui sim*** *para o aprendizado e facilita a dinâmica da aula para o professor, mas não vejo como essencial, ou de grande importância, pois nada ainda consegue superar um bom professor, que sabe do que fala em classe."* (Felipe)

*"****Bastante úteis*** *quando utilizadas fora da sala de aula".* (Gabriel)

*"****Contribuem*** *com a vivência da língua".* (Jéssica)

"São ***importantes*** *e* ***contribuem muito****, principalmente no desenvolvimento da compreensão oral."* (Rosana)

Os fragmentos destacados ilustram a recorrência, no discurso dos participantes, de opiniões que se estruturam com verbos e adjetivos valorativos acompanhados de advérbios de intensidade e/ou afirmação, como nos casos de "pode auxiliar muito", "bastante úteis", "contribui sim" e "muito importantes", por exemplo, o que parece revelar uma possível tendência, entre a maioria dos sujeitos (apenas 1 entre os 8 pesquisados considera o uso pedagógico das TIC opcional), de representar favoravelmente a integração das tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola.

As respostas dos alunos participantes da pesquisa à questão 17 (*Na sua opinião, os recursos didáticos tecnológicos contribuem para que o professor ensine a língua espanhola? Se SIM, em que aspectos? Se NÃO, por que razão(ões)?*), também revelaram a presença de elementos de valoração positiva das TIC:

*"****Sim****, quando são utilizados fora da sala de aula, para sugerir conteúdos em espanhol disponíveis na web para os estudantes, e passar atividades sem o uso desnecessário do papel. Não contribuem muito quando são utilizados em sala de aula devido aos problemas técnicos: não é raro acontecer de o projeto não funcionar direito, o som estar muito baixo, o computador demorar para ligar, etc. e com isso se perde tempo de aula".* (Gabriel).

*"****Sim****,* ***porque podem ajudar na "imersão" de um contexto mais fiel.*** (Rosana)

*"****Sim, torna a língua mais dinâmica****".* (Jéssica)

*"**Sim**, **tais recursos facilitam o acesso do aluno ao conteúdo** quando fora da sala de aula, possibilitando uma extensão nos estudos, indo além da sala. E, nela, pode tornar mais dinâmica e interessante tanto uma aula expositiva, quanto uma atividade em grupo.* (Felipe)

*"**Sim**, **os recursos tecnológicos podem auxiliar o professor no desenvolvimento de atividades de compreensão oral e escrita** (com o uso de excertos de textos escritos ou orais, em que exista produção autêntica de língua). Quando pensamentos especificamente na língua espanhola, não podemos deixar de pensar na heterogeneidade que existe nessa língua, uma boa maneira de apresentar essas variantes é com a internet".* (William)

*"**Sim**, **homogenizam e facilitam a integração entre conteúdo e exercícios**".* (Mariana)

*"**Sim**, **o aluno além de adquirir conhecimentos linguísticos, se familiariza com o papel da tecnologia no ensino**. **Aprende também a utilizar a informática no processo educacional.** A informática pode fazer o papel de motivadora na aquisição do conhecimento incluindo o ensino de língua estrangeira".* (Marcela)

*"**Sim**, mas se trata de algo opcional. Não fará diferença, isto é, se um aluno já conseguia aprender antes, seguirá conseguindo, e se não conseguia, muito provavelmente, seguirá não conseguindo".* (Rafael)

O fato de todos os participantes terem respondido afirmativamente que os recursos didáticos tecnológicos contribuem para que o professor ensine a língua espanhola é um dado que confirma a saliência de elementos de valoração positiva da integração das TIC ao ensino. Além disso, cabe observar que há, também, uma coincidência na forma como os estudantes formulam seu discurso (todos já começam suas respostas com um "sim").

Contudo, ao mesmo tempo em que essa unanimidade aponta para a centralidade de representações favoráveis às tecnologias no ensino, parece também soar como uma simples reprodução de um discurso corrente – e atualmente hegemônico - de reconhecimento da importância da mediação das TIC para a melhoria da prática docente. O próprio contexto de aplicação dos questionários (o de um curso declaradamente híbrido, conduzido pela professora Sônia, conhecida pelo trabalho e interesse nas questões de integração das tecnologias ao ensino de espanhol) nos leva a considerar a influência dessas circunstâncias nas respostas positivas dadas pelos participantes, os quais poderiam estar sugestionados a concordar com o discurso dominante (da professora e das tutoras)

de valoração das TIC, ainda que este não contemplasse seu pensamento individual. Dou ênfase a essa ambivalência, porque ela já era esperada, tendo em vista que, para a análise das representações, há que se levar em consideração as duas lógicas distintas: a cognitiva e a social. Conforme Abric (1994 apud ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 19), "a operação dos processos cognitivos é diretamente determinada pelas condições sociais nas quais a representação se elabora ou se transmite", ou seja, a valoração positiva dos participantes está, sim, relacionada a como eles, cognitivamente, parecem, representar as TIC; no entanto, ao mesmo tempo, essa representação também sofre a influência determinante do contexto no qual foi elaborada (no caso, um contexto de uso constante dos recursos didático-tecnológicos para as situações de ensino-aprendizagem).

Na subseção seguinte, fica ainda mais evidente a ambivalência das representações sociais, que ao mesmo tempo em que são consensuais, também aparecem fortemente marcadas pelas cognições individuais.

3.1.3 Representações Relativizantes

As respostas enquadradas na categoria das Representações Relativizantes (RR) são aquelas que, embora favoráveis ao uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem de espanhol, expõem algum tipo de questionamento, condição ou ressalva no que diz respeito, principalmente, ao modo de emprego dos recursos didático-tecnológicos. Reproduzo abaixo alguns exemplos de respostas extraídas das perguntas de número 12 e 17 do questionário, condizentes com essa categoria:

"Sim, ***quando são utilizados fora da sala de aula***[39]*, para sugerir conteúdos em espanhol disponíveis na web para os estudantes, e passar atividades sem o uso desnecessário do papel.* ***Não contribuem muito quando são utilizados em sala de aula devido aos problemas técnicos: não é raro acontecer de o projeto não funcionar direito, o som estar muito baixo, o computador demorar para ligar, etc. e com isso se perde tempo de aula****"* (Gabriel, em resposta à questão 17)

"Sim, ***mas se trata de algo opcional****.* ***Não fará diferença, isto é, se um aluno já conseguia aprender antes, seguirá conseguindo, e se não conseguia, muito provavelmente, seguirá não conseguindo****".* (Rafael, em resposta à questão 17)

[39] Grifos meus.

"Acredito que o uso de materiais e plataforma digitais contribui sim para o aprendizado e facilita a dinâmica da aula para o professor, ***mas não vejo como essencial, ou de grande importância, pois nada ainda consegue superar um bom professor, que sabe do que fala em classe****"* (Felipe, em resposta à questão 12)

"Acho muito úteis, ***quando unificadas e desenvolvidas de maneira interessante e inteligente****".* (Mariana, em resposta à questão 12)

Ao analisar esses dados sob a perspectiva da técnica da saliência, as escolhas lexicais dos participantes evidenciam que, em geral, os alunos em primeiro lugar ressaltam a importância das TIC para, em um segundo momento, apresentarem alguma restrição ou relativização. A metade deles (Felipe, Gabriel, Rafael, Felipe e Mariana, portanto, 4 entre os 8) o faz utilizando diferentes estratégias linguísticas, como por exemplo, o emprego de conjunções, principalmente a adversativa, "mas" e a condicional "quando". Os discursos também evidenciam, aparentemente, diferentes níveis de inseguranças e até um certo medo entre alguns participantes da influência negativa das tecnologias na vida educacional. Há o temor de que as TIC falhem e atrapalhem o seguimento das aulas, como no caso da resposta de Gabriel à questão de número 12, na qual rechaça seu uso dentro do espaço físico da sala de aula por acreditar que eventuais problemas técnicos, ocorridos a partir dessa utilização, tomem o tempo de aula. No caso do aluno Felipe, seu receio é de que as TIC ameacem o protagonismo atribuído à figura docente. O estudante salienta que, apesar de contribuírem ao aprendizado e facilitarem a dinâmica da aula para o professor, as TIC não são essenciais, devido ao fato de nada ainda conseguir superar um bom professor, que sabe do que fala em classe.

Ao responder à questão 12, a participante Mariana coincide com os colegas ao assumir, de início, uma posição favorável às TIC, considerando-as úteis. No entanto, sua concessão se estabelece ao mencionar que as TIC só têm esse caráter "quando unificadas e desenvolvidas de maneira interessante e inteligente". Em seu discurso, Mariana não só fornece pistas de seus requisitos para que o uso pedagógico das TIC alcance efetividade, mas sua colocação parece soar também como um alerta sobre um dos problemas que ainda compromete a efetiva integração das tecnologias à educação: o uso irreflexivo desses novos recursos didáticos. Parece haver uma certa consciência crítica de que, apesar de serem úteis ao ensino-aprendizagem, somente o aparelhamento das instituições, a

presença e o uso das TIC no ambiente educacional não bastam para garantir que a experiência proporcionada ao aluno será “interessante e inteligente”, como anseia Mariana.

Na subseção seguinte, passo a analisar os elementos que se mostraram mais salientes ou centrais sobre as TIC no processo de ensino-aprendizagem de espanhol bem como aqueles elementos pertencentes ao sistema periférico.

3.2 Síntese do levantamento inicial

A partir da verificação da latência de um léxico específico no discurso dos participantes, especificamente nas perguntas 12 e 17 do questionário inicial, foi possível realizar o seguinte levantamento inicial sobre o(s) elemento(s) que integra(m) o núcleo central e o sistema periférico das representações sobre as TIC no ensino-aprendizagem de espanhol:

- As Representações Favoráveis têm maior recorrência no discurso dos participantes, fato destacado pela saliência de um léxico positivo em relação à utilização pedagógica das tecnologias e que coincide com a concordância quase que absoluta no reconhecimento da importância das TIC para o ensino-aprendizagem de espanhol.
- A saliência de RF dá pistas da centralidade desses elementos na estrutura da representação sobre o uso pedagógico das TIC, isto é, os dados sinalizam que os estudantes reconhecem a importância, utilidade e o fato de as tecnologias facilitarem e contribuírem ao ensino-aprendizagem de espanhol.
- Mais distantes do núcleo central e, portanto, possíveis constituintes do sistema periférico, estariam as Representações Relativizantes. Com menor recorrência no discurso dos participantes, elas demonstram que a utilização das tecnologias no ensino do idioma é bem-vinda, porém, com ressalvas, que podem ser motivadas pelo medo de que os novos recursos ameacem o modelo tradicional de ensino ao qual os discentes estão habituados, e também podem revelar uma resistência às TIC pela constatação de problemas técnicos, que, eventualmente, ocorrem a partir do uso delas, e que tomam o tempo de aula.

No subitem seguinte, busco novos elementos de modo a confirmar ou desconfirmar se o lugar das Representações Favoráveis e das Representações Relativizantes é o mesmo do levantamento inicial.

3.3 Confirmando a centralidade dos elementos da representação do grupo

Para validar as interpretações iniciais, direciono olhares ao exame das respostas dos participantes às perguntas feitas em um dos fóruns de discussão criados no AVA da disciplina. O fórum em questão foi o segundo trabalhado no AVA e funcionou como uma espécie de meta-fórum, porque nele os alunos foram instigados a refletir sobre as TIC no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que faziam uso delas e do idioma-meta, no âmbito da sala de aula virtual desse curso. Para o meta-fórum[40] foram selecionados alguns recursos multimodais (charges e vídeo) para contextualização da atividade, cujo foco também era a prática de uso do tempo Futuro, do Modo Indicativo, já trabalhado ao longo das aulas presenciais, e que deveria ser empregado adequadamente nas mensagens trocadas pelos alunos no AVA. Como estratégia para estimular a participação, a colaboração e a reflexão, orientamos os alunos a interagirem com um mínimo de 3 colegas. Interagiram nessa atividade 6 dos 8 participantes (apenas Mariana e Felipe não escreveram nada no meta-fórum).

Ilustro a seguir as instruções dadas aos alunos na abertura do meta-fórum.

Figura 16: Instruções dadas aos alunos na abertura do meta-fórum
Fonte: AVA Moodle: Língua Espanhola II – 2015

La tecnología en la escuela ¿Dónde estamos y a dónde vamos?

Si llegaste hasta aquí es porque ya has visto el vídeo y has leído las tiritas que les proporcionamos. Ahora opina en el foro reflexionando sobre el tema: *La tecnología en la escuela ¿Dónde estamos y a dónde vamos?*

- Discute el impacto de la tecnología para la educación hoy;
- Haz predicciones de cómo será la escuela del futuro;
- Si deseas, puedes utilizar dibujos, videos, tiras etc para ilustrar tu opinión; ¡Contamos con tu participación!
- Además de manifestar tu opinión, debes comentar la opinión de POR LO MENOS TRES otros compañeros, respondiéndoles directamente.

Embora na ocasião de sua criação, o meta-fórum, idealizado pelas tutoras e pela professora responsável pela disciplina, não tivesse como propósito gerar perguntas, cujas

[40] Rever descrição dessa atividade no item da Metodologia.

respostas atendessem aos meus objetivos de pesquisa, as discussões ali empreendidas me permitiram articular os dados provenientes de minhas interpretações iniciais com aqueles oriundos das interações ali ocorridas.

Esse fórum contou com 19 mensagens, algumas delas das tutoras, Isabela e Mirella, e outras de dois alunos do curso que não responderam ao questionário final da pesquisa, por isso foram desconsiderados como participantes[41]. A seguir, reproduzo a discussão[42] desenvolvida no meta-fórum a fim de demonstrar como as primeiras intervenções parecem repercutir de maneira decisiva nos rumos da conversação, de modo que a maioria dos alunos tende a concordar com a participante Marcela e sua fala sobre a imprescindibilidade da presença física de um professor em classe.

Quadro 16: Postagens no meta-fórum de discussão
Fonte: AVA Moodle: Língua Espanhola II – 2015

Re: La tecnología Por *Marcela* - domingo, 22 Nov 2015, 18:55 **Creo[43] que la tecnología puede agregar mucho a la escuela, educación. Sin embargo, la tecnología debe ser vista como un auxiliar y de ningún modo sustituir el aprendizaje en clase**. **Hoy en día, se habla mucho en la educación digital, la educación a distancia, pero la presencia física (y real) del profesor nada sustituye.** **La nueva tecnología si bien usada, puede ser un medio para motivar a los estudiantes en el aprendizaje.** Los nuevos medios técnicos de información **son esenciales**, la información nos días actuales pueden no ser las mismas de un día para el otro.
Re: La tecnología Por *Aluno não-participante 1* - domingo, 22 Nov 2015, 20:09 Estoy de acuerdo con *Marcela*[44] porque ella habla de la nueva información que la tecnologia trae y creo que esto es esencial para el aprendizaje en las escuelas, ya que las informaciones cambian siempre. También creo que la tecnología debe ser utilizada a favor de los estudiantes con, por ejemplo, ejercicios interactivos que llame la atención del estudiante.
Re: La tecnología Por *Isabela* - domingo, 22 Nov 2015, 21:06 ¡Hola chicos y chicas! Faltan pocos días para que terminen las clases. Por eso, tienen que darse prisa para participar de este foro. La compañera *Marcela* afirma que "Hoy en día, se habla mucho en la educación digital, la educación a

[41] Conforme informei no Capítulo de Metodologia.
[42] As postagens estão reproduzidas conforme grafia original, sem correções de eventuais erros ortográficos, gramaticais ou de pontuação.
[43] Grifos meus.
[44] Pseudônimos sinalizados em itálico.

distancia, pero la presencia física (y real) del profesor nada sustituye".

¿Qué opinan ustedes?

Aguardo vuestros puntos de vista.

Saludos a todos y hasta mañana en la clase presencial,

Isabela.

Re: La tecnología

Por *Rafael* - segunda, 23 Nov 2015, 14:06

Estoy de acuerdo con *Marcela*. El "autodidactismo" ganó y gana fuerza con las nuevas tecnologías, **pero los alumnos que pueden hacer las cosas por si mismos son excepciones. Para la mayoría, realmente nada sustituye el profesor.**

Re: La tecnología

Por *Aluno não participante 2* - segunda, 23 Nov 2015, 19:28

Maestra *Isabela*, creo que la presencia física del profesor és fundamental, porqué auxiliará el alumno a discernir la calidad de las informaciones que propagadas en la web. La mediación del profesor para el desarrollo de la capacidad interpretativa és instituible. Entonces, el contenido de la educación a distancia, cuando el alumno tiene poca base, requier la intervención presencial del profesor.

Re: La tecnología

Por *Isabela* - segunda, 23 Nov 2015, 20:31

Chic@s, fijense que *Aluno não participante 2* mencionó que la mediación del profesor tiene especial importancia.

Sin lugar a dudas, esto debería determinar una preocupación constante en la formación del futuro profesor.

Pero...¿Creen que de hecho esto ocurre?

Re: La tecnología

Por *Rafael* - segunda, 23 Nov 2015, 14:01

Tocaste en un punto esencial, *Aluno não participante 1*, que es la "atención". Pienso que **estamos en un momento de cambio y de ajustes, la atención está transformandose, tornandose tal vez más dinámica, y más elusiva**.

Re: La tecnología

Por *Isabela* - segunda, 23 Nov 2015, 15:44

Aluno não participante 2 nos habla de tecnología e información y también lo relaciona con el aprendizaje en las escuelas. Por otro lado, nos comenta sobre la importancia de que los ejercicios llamen la atención del estudiante. A lo que yo particularmente agregaría, que esos ejercicios a la vez de motivarlo sean significativos para ese alumno.

Según parece *Rafael* está de acuerdo... Y ustedes que piensan?

Re: La tecnología

Por Mirella - segunda, 23 Nov 2015, 16:25

Aluno não participante 2 nos habla que las informaciones cambian siempre, por lo tanto ¿Cómo creen que deben actuar los maestros en ese nuevo escenario tecnológico, tan rápido y dinámico? No hay una sola respuesta, ni cierto o equivocado. Queremos saber sus opiniones. Participen.

Re: La tecnología

por *Marcela* - segunda, 23 Nov 2015, 17:30

Creo que la tecnología es un gran aliado a la educación, si bien mediado pelo maestro ... es muy interesante la intersección educación y la tecnologia. Creo que tenemos que estar atentos. Algunos estudiantes pueden no entender que el uso de la computadora y el teléfono en la clase es para ayudar a la investigación académica y eventualmente se dispersará y luego el maestro tiene que manejar la situación ... que también **es necesario que los propios profesores entiendan el uso de tecnologia. Es muy importante que el maestro intente buscar medios adecuados de uso de la tecnología en clase.**

Es una nueva realidad de nuestro día, **pero sigo siendo partidaria de libros y cuadernos ... Me gusta utilizar lápiz y papel cuando estoy en clase. Sino también como la computadora, es un medio de comunicación increíble ...** en mi humilde opinión, la computadora es una de las mejores las invenciones del hombre después de la escritura, la rueda y el plano.

Re: La tecnología

Por *Rafael* - segunda, 23 Nov 2015, 18:54

Sí, *Marcela*. También pienso que la computadora es una grande invención, **y estoy de acuerdo que el maestro, o el profesor, tiene que saber gestionar la situación. Los jóvenes querrán desviarse de la meta de la clase, no?**

Re: La tecnología

Por *Rafael* - segunda, 23 Nov 2015, 13:54

Creo que las nuevas tecnologías son una herramienta más, y no el nuevo centro de la actividad del profesor. En cosas como el aprendizaje de lengua extranjera, por ejemplo, el uso de vídeos puede sustituir la inmersión, para aquellos que no tienen como visitar otro país.

Otro punto: en practicamente todo trabajo se usa la computadora, en muchos se usa la internet, etc. Así la escuela debe preparar los alumnos para eso. Además, muchos de ellos generalmente tienen contacto con esas cosas en su casa, y no darán atención a su clase si esta no esté apoyada en las nuevas tecnologías; eso, por supuesto, complica más la situación de los alumnos más pobres, aquellos que no tienen el referido contacto en su casa, radicalizando su exclusión.

Pero vuelvo a insistir: el centro de la actividad del profesor es aún apoyado en el contacto presencial, y su mejor instrumento didáctico es la lengua que comparte con sus alumnos.

Re: La tecnología

Por *Gabriel* - segunda, 23 Nov 2015, 19:02

Sí, **las nuevas tecnologías son herramientas que ayudan la actividad del profesor, pero han cambiado significativamente no solo los métodos de enseñanza, como también la forma como las escuelas y universidades funcionan. No consigo imaginar cómo era buscar un libro en la biblioteca antes de la invención de las bases de datos como DEDALUS.** És difícil pensar que antiguamente los alumnos habían que, al fin del semestre, hacer su matrícula en las disciplinas del semestre siguiente usando papel, y no el Jupiterweb.

Re: La tecnología

Por *William* - segunda, 23 Nov 2015, 20:17

Rafael, **pienso que en este escenário tecnológico donde vivimos hoy es posible pensar en la red como el centro de la actividad del profesor**. Pero hay varios contextos en los que uno debe pensar al decir tal cosa. **Cuando digo que el aluno puede aprender sin un maestro a su lado no me refiero a niños y maestros del primario o de la secundaria, pero para aquellos que búscan aprender una nueva lengua o la enseñanza superior pienso que sea algo totalmente posible**.

Re: La tecnología

Por *Rosana* - segunda, 23 Nov 2015, 20:42

Estoy de acuerdo cuando *Rafael* dice que las nuevas tecnologías son herramientas y no el centro del aprendizaje. La centralidad de todo sigue siendo el alumno y el professor.

Deberíamos destacar que en todos los momentos de la historia surgieron tecnologías avanzadas para su época, que agregarón mucho a la escuela. Lo que se debe hacer es buen uso de esas herramientas y adecualas a los períodos etarios de los alumnos.

Rafael ha comentado también sobre los alumnos autodidactos y la educación a la distancia. A mi me parece que la educación a la distancia es algo muy específico y que no resulta bién a todos. Creo que la enseñanza de esta naturaleza puede funcionar para los mayores, que tengan alguna experîencia con los asuntos tratados. Para los alumnos pequeños creo que sea muy difícil.

Re: La tecnología

Por *Gabriel* - segunda, 23 Nov 2015, 18:45

Estoy de acuerdo com *Marcela*, la presencia del profesor en el aula nada sustituye, **pero el uso de las tecnologías a veces falla**. Muchas veces durante el año ocurrió cosas como el proyector no encender, la Internet no funcionar, etc, y con eso se pierde tiempo. Entonces, **prefiero usar las tecnologías en las tareas para la casa, como ya usamos aquí en la plataforma Moodle, por ejemplo.**

Re: La tecnología

Por *Jéssica* - segunda, 23 Nov 2015, 20:06

Internet ciertamente puede ser utilizada como herramienta educativa, como mencionado anteriormente, sin embargo concuerdo con *Gabriel* en el sentido de los errores que la tecnología presenta.

La tecnología distrae los alumnos, tanto en casa cuanto en clase. Hoy, es muy más dificil hacer un alumno prestar atención en la clase del que antiguamente.

Re: La tecnología

Por *Aluno não participante 2* - segunda, 23 Nov 2015, 21:01

És más dificil obtener la atención del alumno, pero, la tecnologia puede, utilizada de modo planificado, con los objetivos bien definidos e asociados a la adequada elección del meio tecnológico y del contenido, facilitar la aprendizaje

Para proceder com o exame da centralidade dos elementos da representação, estabeleci como requisito mínimo para considerar uma Representação Favorável como sendo central, que o aluno demonstrasse em suas interações: a) uma valoração positiva com relação às TIC; b) um discurso mais fundamentado, no qual elaborasse melhor seu posicionamento. O mesmo serviu para as Representações Relativizantes, que, para serem consideradas como nucleares, deveriam ser suficientemente fundamentadas, de modo que fosse possível encontrar nelas o valor simbólico e poder associativo dos elementos centrais, essenciais para o indivíduo representar o objeto social.

A primeira a escrever no meta-fórum foi a participante Marcela. Cabe lembrar que, no questionário inicial, a aluna foi bastante sucinta em suas colocações, tendo sido saliente em seu discurso a predominância de Representações Favoráveis sobre as TIC no processo de ensino-aprendizagem de espanhol. Contudo, apesar disso, no meta-fórum, são as Representações Relativizantes aquelas que mais se destacam na elaboração de suas mensagens. Em sua primeira participação, ela se mostra assertiva ao dizer: *"(...) Hoy en día, se habla mucho en la educación digital, la educación a distancia, pero la presencia física (y real) del profesor nada sustituye".* Apesar de o discurso corrente enfatizar o importante lugar das TIC para a educação, Marcela aparentemente as relega a um lugar secundário, sendo essencial, na sua perspectiva, a presença física de um professor para a mediação pedagógica. Se no questionário Marcela reconhece a relevância das TIC de maneira superficial, sem a elaboração de uma defesa mais contundente do papel delas, no meta-fórum, porém, ela se coloca de maneira mais assertiva:

> *"Creo que la tecnología puede agregar mucho a la escuela, educación. Sin embargo, la tecnología debe ser vista como un auxiliar y de ningún modo sustituir el aprendizaje en clase. Hoy en día, se habla mucho en la educación digital, la educación a distancia, pero la presencia física (y real) del profesor nada sustituye".* (Marcela)

Aqui sua argumentação quanto às limitações didáticas das tecnologias parece melhor formulada, inclusive por se tratar de uma aluna que apresentava muita dificuldade de se expressar em espanhol, na escrita e na oralidade, tanto na sala de aula presencial quanto na virtual. Aliás, é interessante perceber que a oposição *real* versus *virtual* que essa aluna (assim como outros discentes) acaba trazendo à tona parece gerar uma espécie de "apagamento" da figura icônica do professor na passagem a um ambiente virtual de aprendizagem. Marcela afirma que nada pode substituir a aprendizagem na sala de aula

física e, ao dizer isso, parece ignorar que o mesmo professor que a auxilia presencialmente é quem também está por trás do planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades no AVA. Rafael, por exemplo, concorda com Marcela nesse ponto:

*"(...) El "autodidactismo" ganó y gana fuerza con las nuevas tecnologías**, pero los alumnos que pueden hacer las cosas por si mismos son excepciones. Para la mayoría, realmente nada sustituye el profesor.***

***Creo que las nuevas tecnologías son una herramienta más, y no el nuevo centro de la actividad del profesor**. En cosas como el aprendizaje de lengua extranjera, por ejemplo, el uso de vídeos puede sustituir la inmersión, para aquellos que no tienen como visitar otro país".* (Rafael)

Em outra de suas interações no meta-fórum, o aluno, muito embora reconheça a relevância da presença das TIC no ensino – numa perspectiva meramente utilitária – segue insistindo na necessidade da presença física de um professor no comando do processo de ensino-aprendizagem:

"Otro punto: en practicamente todo trabajo se usa la computadora, en muchos se usa la internet, etc. Así la escuela debe preparar los alumnos para eso. Además, muchos de ellos generalmente tienen contacto con esas cosas en su casa, y no darán atención a su clase si esta no esté apoyada en las nuevas tecnologías; eso, por supuesto, complica más la situación de los alumnos más pobres, aquellos que no tienen el referido contacto en su casa, radicalizando su exclusión.

***Pero vuelvo a insistir: el centro de la actividad del profesor es aún apoyado en el contacto presencial, y su mejor instrumento didáctico es la lengua que comparte con sus alumnos**".* (Rafael)

Tanto Marcela quanto Rafael condicionam o uso pedagógico das tecnologias a uma mediação adequada do professor, sendo imprescindível para ambos o contato face a face com o educador. Uma possível explicação para essa ideia pode ser a escassez de experiências educativas pregressas desses alunos com o ensino híbrido na vida escolar. Como já pontuei anteriormente, no capítulo de Metodologia, a maioria dos participantes informou já ter utilizado o Moodle em algum momento do curso de Letras/Espanhol, no entanto, meu entendimento a partir das informações fornecidas, foi o de que a plataforma, além de ter seu uso restrito a poucas disciplinas, tem sido subutilizada, funcionando

menos como uma extensão da sala de aula presencial e mais como um repositório de textos. Muito provavelmente, esse contexto acadêmico específico no qual estavam inseridos os participantes tenha contribuído para encaminhar a discussão no meta-fórum em duas direções diferentes. De um lado, manifestaram-se as opiniões daqueles alunos que acreditavam que, independentemente das TIC, a presença física do professor é algo imprescindível, principalmente para a educação de crianças, jovens e alunos não autodidatas. De outro lado, ficou marcada a compreensão de outros participantes, que viam as tecnologias como um caminho para a melhora da mediação pedagógica do professor, presencialmente ou não. Nesse ponto, as participantes Rosana e William coincidem quanto à opinião de que, na educação infanto-juvenil, a presença de um professor em sala de aula é imprescindível:

"Estoy de acuerdo cuando Daniel dice que las nuevas tecnologías son herramientas y no el centro del aprendizaje. La centralidad de todo sigue siendo el alumno y el professor. (...) Daniel ha comentado también sobre los alumnos autodidactos y la educación a la distancia. A mi me parece que la educación a la distancia es algo muy específico y que no resulta bién a todos. Creo que la enseñanza de esta naturaleza puede funcionar para los mayores, que tengan alguna experîencia con los asuntos tratados. Para los alumnos pequeños creo que sea muy difícil". (Rosana)

"Rafael, pienso que en este escenário tecnológico donde vivimos hoy es posible pensar en la red como el centro de la actividad del profesor. Pero hay varios contextos en los que uno debe pensar al decir tal cosa. Cuando digo que el aluno puede aprender sin un maestro a su lado no me refiero a niños y maestros del primario o de la secundaria, pero para aquellos que búscan aprender una nueva lengua o la enseñanza superior pienso que sea algo totalmente posible". (William)

Enquanto Rosana, que representava positivamente as TIC, agora as relativiza, o aluno William destoa um pouco da fala dela e dos colegas - Marcela e Rafael - mantendo sua Representação Favorável às TIC no ensino.

O aluno Gabriel manteve em sua argumentação sua Representação Relativizante tanto no questionário quanto no meta-fórum. E conforme foi possível depreender de sua participação na discussão, os recursos didáticos tecnológicos são importantes para ele, mas devem ser utilizados fora da sala de aula (como no uso do Moodle), devido aos eventuais problemas em seu funcionamento. O aluno concorda com os colegas Marcela

e Rafael quanto à impossibilidade de que as TIC possam substituir a presença física do professor, justamente pelo fato de as tecnologias eventualmente falharem. O participante, como outros colegas, reconhece o caráter utilitário e material das TIC:

"Sí, las nuevas tecnologías son herramientas que ayudan la actividad del profesor, pero han cambiado significativamente no solo los métodos de enseñanza, como también la forma como las escuelas y universidades funcionan. ***No consigo imaginar cómo era buscar un libro en la biblioteca antes de la invención de las bases de datos como DEDALUS****".* (Gabriel)

Curiosamente, nas colocações desse tipo, cuja argumentação transparece um posicionamento aparentemente favorável às TIC, percebe-se, simultaneamente, a predominância de uma visão tecnicista. Acredito que a predominância de tal perspectiva, verificada consideráveis vezes nos discursos dos participantes, assim como no caso do "apagamento" da figura do educador no AVA, talvez possa ser explicada devido às poucas experiências educativas pregressas desses alunos com as TIC.

A aluna Jéssica, por sua vez, não mantém, no meta-fórum, a mesma representação sucinta e completamente favorável às TIC demonstrada antes no questionário:

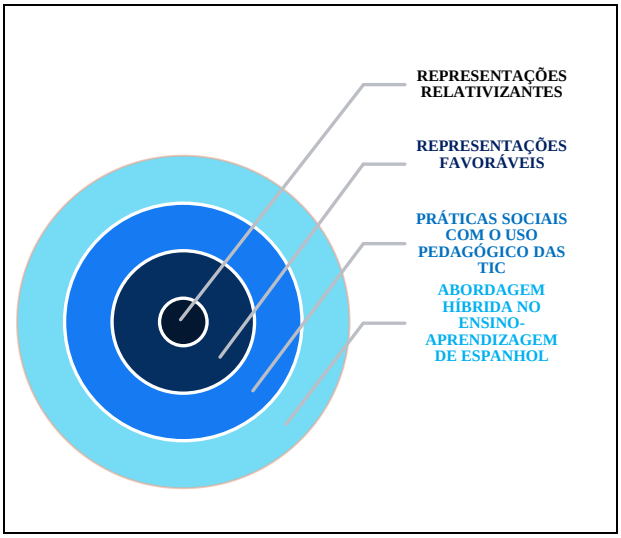
"Internet ciertamente puede ser utilizada como herramienta educativa, como mencionado anteriormente, sin embargo concuerdo con Gabriel en el sentido de los errores que la tecnología presenta. La tecnología distrae los alumnos, tanto en casa cuanto en clase. Hoy, es muy más dificil hacer un alumno prestar atención en la clase del que antiguamente". (Jéssica).

Diferentemente da forma como se manifestou no questionário, quando apenas disse que as TIC tornam a língua mais dinâmica e contribuem à vivência no idioma**,** no meta-fórum ela relativiza de maneira mais elaborada o uso das tecnologias no ensino.

Assim, a análise dos dados obtidos através do questionário, em contraste com as interpretações derivadas do exame das interações no meta-fórum, revela que, em um primeiro momento, e de maneira mais superficial, predominam entre os membros do grupo Representações Favoráveis às TIC no processo de ensino-aprendizagem de espanhol. Entretanto, um exame mais aprofundado das interações demonstra que as Representações Relativizantes ocupam o núcleo central do sistema. Finalmente, o sistema

periférico é composto pelas Representações Favoráveis, conforme ilustro a seguir[45]:

Figura 17: Estrutura das RS do grupo focalizado



Como mostrei antes, o núcleo central corresponde ao(s) elemento(s) mais estável(is) da representação, aquele(s) que lhe confere(m) significação e consistência sendo, portanto, mais resistentes às mudanças. É através do sistema periférico, por sua vez, que as representações sociais aparecem no cotidiano, sendo que o funcionamento do núcleo central não pode ser compreendido senão numa dialética contínua com os aspectos periféricos.

À luz do resumo das características e diferenças entres os dois sistemas da TNC, realizado por Alves-Mazzotti (2003, p. 23), é possível tecer algumas reflexões a respeito de como o sistema de representações se configura neste caso:

- Não é por acaso que a centralidade das Representações Relativizantes (RR) seja constatada principalmente no meta-fórum, justamente, o lugar onde os posicionamentos foram sendo expostos, discutidos e articulados coletiva e colaborativamente, de maneira diferente à do questionário, respondido de modo individual.

- Essas RR parecem influenciadas por opiniões diversas, oriundas do senso comum, onde circulam variadas percepções, principalmente no âmbito da cultura acadêmica tradicional, ainda muito resistente às metodologias ativas e às inovações educacionais.

[45] Aqui recupero a imagem que propus no capítulo da Fundamentação Teórica para ilustrar a abordagem estrutural da Teoria do Núcleo Central em adaptação a esse estudo.

- O discurso representacional está sempre expressando as tensões existentes entre o sujeito e o meio social, por isso as RR, embora consideradas nucleares, preservam a ambiguidade de estarem inscritas nas RF e vice-versa, visto que o funcionamento do núcleo central não pode ser compreendido senão numa dialética contínua com os aspectos periféricos.

- A predominância de RR ainda ajuda a explicar o escasso engajamento dos participantes não só no meta-fórum (uma das atividades da sala de aula virtual que contou com mais interações), mas também na discreta quantidade de intervenções dos participantes no AVA ao longo de todo o semestre. Possivelmente, a resistência ao diferente, bem como a desconfiança de que os novos recursos ameacem o *status quo* do modelo tradicional de ensino, ao qual os alunos já se habituaram, podem ter contribuído com a situação de baixa adesão às atividades.

- O fato de as Representações Favoráveis (RF) às TIC constituírem a periferia desse sistema também é simbólico, porque, conforme Flament (1994 apud Alves-Mazzotti, 2003, p. 23), é através do sistema periférico que as representações sociais aparecem no cotidiano. Como a teoria aponta, os elementos periféricos são explicitadores das especificidades dos indivíduos que compartilham um mesmo sentido atribuído a determinado objeto, ou seja, esse é um forte indício de que a valoração positiva das tecnologias ao ensino de espanhol circula de forma predominante no imaginário de cada participante.

- Ao mesmo tempo, apesar de esse pensamento favorável circular no imaginário do grupo, vejo também como temerário o fato de futuros professores de espanhol representarem perifericamente as TIC no ensino, pois no sistema periférico estão as representações mais flexíveis, aquelas que podem se transformar com mais facilidade, de acordo com as experiências do indivíduo, e em adaptação às mudanças na realidade concreta, conforme afirma Sá (2015, p. 214). Assim, por não serem nucleares, as RF estão mais suscetíveis a se alterarem, tornando-se, eventualmente, desfavoráveis. Logo, corre-se o risco de que isso se reflita em práticas sociais pouco inclinadas e receptivas às mudanças geradas pela mediação tecnológica.

Passo ao item seguinte com o objetivo de verificar se as representações dos alunos acerca das TIC no ensino-aprendizagem de língua espanhola se transformaram após o desenvolvimento das atividades pedagógicas no AVA.

3.4 Verificando as possíveis transformações na centralidade das representações

Ainda que os elementos centrais busquem dar estabilidade às representações, elas são construtos dinâmicos, e, portanto, suscetíveis a mudanças. Sabendo disso, nesta seção, procuro responder à segunda pergunta de pesquisa: *Que evidências de transformação em suas representações marcam o discurso dos participantes?* Para tal, como forma de examinar se ocorreram mudanças na centralidade das Representações Relativizantes (núcleo central) e Representações Favoráveis (sistema periférico) analiso os dados obtidos através do questionário final de pesquisa, à luz da noção de *reversibilidade da situação* (FLAMENT, 1994). De acordo com essa noção, toda e qualquer transformação na RS ocorre antes no sistema periférico, o mais suscetível às mudanças. Assim, se as novas práticas não impactarem de modo decisivo o sistema periférico, significa que, na percepção do grupo, elas são práticas temporárias (reversíveis), não havendo incompatibilidade delas com o núcleo central, nem ocorrendo, portanto, a transformação da representação. No entanto, se as novas práticas são percebidas como permanentes (irreversíveis), o sistema periférico não consegue sustentar a integridade da estrutura representacional, podendo, eventualmente, ocorrer uma transformação no núcleo central para adaptação ao novo contexto social.

Segundo Abric (1994a), quando as novas práticas são toleradas pelo sistema periférico, sem, portanto, ameaçarem o *status quo* do núcleo central, tem-se uma transformação resistente. Um segundo tipo de transformação - a transformação progressiva - ocorre quando as novas práticas não contradizem totalmente o núcleo central, e novos elementos são gradativamente acrescentados a ele, fazendo emergir uma nova representação, na periferia. Por fim, quando as novas práticas atacam o núcleo de modo inegociável pelo sistema periférico, tem-se uma transformação imediata do sistema central e, consequentemente, da representação; essa é a chamada *transformação brutal*.

O último questionário contava com 13 questões, entre abertas, fechadas e de múltipla-escolha. Optei por focalizar as respostas fornecidas pelos participantes a três questões abertas desse instrumento, pois essas perguntas, em especial, produziram respostas que me permitiam verificar se os elementos que se mostraram centrais nas representações sociais do grupo se mantiveram após a experiência pedagógica levada a cabo.

Na questão de número 7, a primeira focalizada, os alunos foram interrogados sobre o seguinte: *Depois de usar a plataforma como apoio à disciplina de Língua Espanhola*

II, sua opinião inicial com relação a esse uso: ( ) se mantém, porque...; ( ) mudou, porque...

Um total de 4 alunos, em um universo de 8 participantes, afirmou que a opinião se manteve, sendo suas respostas as seguintes:

"É ***uma forma dinâmica e interativa*** *de aprendizado".* (Jéssica)

"Acho muito interessante, mas ainda um pouco confuso com relação ao conjunto dos conteúdos [apostila + xerox + web]"[46]. (Mariana)

"O uso de tecnologias variadas no ensino ***abre novos leques de formas de aprendizado que complementam a aula em classe.*** (Felipe)

*"****Continuo vendo que é uma ferramenta eficiente para o processo de aprendizagem e possibilita "universos" que a sala de aula, tradicionalmente, não possibilitaria****".* (Rosana)

Quanto aos 4 alunos que mudaram sua opinião inicial, as respostas foram as seguintes:

"Percebi como a plataforma pode ser usada e todos os recursos que oferece. Seu uso vai além do compartilhamento de documentos". (William)

"Não apreciava, ***mas se mostrou muito prazerosa****".* (Rafael)

"A tecnologia ***é uma grande auxiliar na aprendizagem****".* (Marcela)

*"****Muitas vezes me senti sobrecarregado de tarefas e minha motivação para participar foi mais a nota de participação do que a experiência em si****".* (Gabriel)

A maioria dos alunos (6 entre os 8) demonstrou uma valoração positiva da experiência. Quase todos mantiveram a perspectiva favorável que já tinham manifestado anteriormente, mas a visão do aluno William chama atenção, pois ele parece demonstrar que a participação em um curso que combina a sala de aula presencial com atividades em

[46] Grifos meus.

um AVA mudou sua visão sobre o Moodle, passando de um repositório de textos a uma plataforma auxiliar na aprendizagem de espanhol. Por outro lado, a aluna Mariana, apesar de considerar muito interessante a experiência no AVA, se disse confusa com a integração das TIC, talvez sinalizando na direção de um acúmulo de tarefas. Outro aluno que parece demonstrar insatisfação com essa questão é Gabriel, que deixa clara sua frustração ao se dizer sobrecarregado com a experiência de uso do AVA e desmotivado em participar das atividades na plataforma. O discurso desses dois participantes, possivelmente, demonstra uma dificuldade de adaptar suas práticas sociais corriqueiras, de aprendizagem, ao contexto híbrido. Isso porque o trabalho pedagógico em um AVA, cuja pretensão seja a de constituir-se como experiência educativa, vai, necessariamente, buscar tirar o aluno daquela posição passiva comumente ocupada no ensino tradicional. No entanto, como ainda se vivencia uma fase de transição de modelos de ensino, levará um certo tempo até que as práticas dos alunos se tornem mais compatíveis com a realidade de uma sociedade em rede e multiletrada, pois, conforme afirma Murray (2001, p. 02 apud BAUTISTA, BORGES e FORÉS, 2016, p. 34),

> Si un estudiante traslada sus destrezas y competencias de la formación presencial a su aprendizaje en un EVEA, sin que exista adaptación o incorporación de destrezas y competencias adecuadas al entorno virtual, muy probablemente no adquirirá las competencias ni los resultados académicos deseados.

Na questão de número 8 do questionário, a segunda focalizada, os participantes responderam a seguinte pergunta: *"Você acredita que o uso da plataforma Moodle, ao longo da disciplina, contribuiu para que* ***seu professor*** *ampliasse as possibilidades didáticas de ensino de espanhol? Em caso positivo ou negativo, quais aspectos você destacaria?* As repostas deles foram as seguintes:

"Sim, na interatividade e complementação do vocabulário". (Marcela)

"Sim, ***a plataforma, juntamente com o uso dos vídeos e sons, possibilita uma transposição fictícia a um meio de imersão real da língua***[47]*".* (Rosana)

"Sim, ***o uso dos recursos como vídeos e fóruns torna a aula mais interessante e prática****".* (Jéssica)

[47] Grifos meus.

"Sim, melhora a interatividade e abre margem para a agregação de conteúdos audiovisuais. (Mariana)

"Sim, destacaria a possibilidade de aproximação fora da aula entre os alunos e a possibilidade de disponibilizar material complementar em mídias variadas". (Felipe)

"Sim, ***fornecendo aos estudantes conteúdos virtuais em espanhol o professor pode ampliar suas possibilidades de ensino e sair um pouco do método tradicional de sala de aula****".* (Gabriel)

"Sim, o aspecto interativo, comunicacional, envolvendo a audição e escrita". (Rafael)

"Sim. A diversidade dos conteúdos trabalhados e as diferentes habilidades que os alunos teriam que ativar para desenvolvê-los". (William)

Nessa questão, o grupo foi unânime em reconhecer a influência das TIC para a melhoria da prática docente. Todos parecem concordar que ao utilizar as TIC para ensinar espanhol, o professor tem mais possibilidades de trabalho com materiais autênticos e também de manter a interação dos alunos fora da sala de aula física.

Na pergunta de número 9, a última sobre a qual lanço luzes, o foco foi questionar se a experiência de aprendizagem com o AVA colaborou com a aprendizagem. A pergunta feita aos alunos foi a seguinte: *Você acredita que o uso da plataforma Moodle, ao longo da disciplina, contribuiu com a* ***sua aprendizagem*** *de espanhol? Em caso positivo ou negativo, quais aspectos você destacaria?* As respostas dos participantes foram estas:

"Sim. As atividades ***me puseram em contato com produções autênticas de língua***[48] *em espanhol".* (William)

"Sim, idem a anterior"[49]. (Rafael).

---

[48] Grifos meus.
[49] A resposta anterior de Rafael havia sido: *"Sim, o aspecto interativo, comunicacional, envolvendo a audição e escrita".*

"Sim. Destaco as atividades do perfil e da escrita do conto, que senti que ampliaram o meu léxico. (Gabriel)

*"**A plataforma em si não ajudou no aprendizado, mas o conteúdo disponibilizado através dela. A plataforma me ajudou foi em facilitar o acesso a tal conteúdo".*** (Felipe)

"Não sei opinar". (Mariana)

*"Sim, **me permitiu realizar as tarefas fora da aula de forma mais completa, além de tornar as aulas mais dinâmicas**".* (Jéssica)

*"Sim, destacaria **a compreensão da fala e a produção textual que acredito estarem melhores**".* (Rosana)

*"Sim, no aspecto didático e interativo. Na aquisição de conhecimentos gerais do mundo espanhol (**os links indicados**)".* (Marcela)

Nessa questão, apenas um dos alunos, Mariana, não soube opinar sobre a contribuição (ou não) das TIC ao seu aprendizado. Nos outros discursos, nota-se a generalização de uma valoração positiva da experiência, sendo que as contribuições assinaladas vão desde a ampliação do léxico até a melhora da produção escrita. Possivelmente, em estágios iniciais de uso das TIC para a aprendizagem, como era o caso desse grupo, seja necessário que os educadores envolvidos no processo atuem de modo a influenciar o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos, pois o exercício reflexivo mais permanente tende a levá-los a tomar consciência da responsabilidade deles sobre o próprio processo de aprendizagem, e para que consigam avaliar as atividades de forma mais pontual.

Embora a análise isolada dos dados do questionário final pareça indicar, em um primeiro momento, que as novas práticas com o ensino híbrido tenham contribuído para a centralidade das Representações Favoráveis, não há como ignorar a ideia de Flament (1994 apud SÁ, 2015, p. 218), que menciona que "o discurso espontâneo dos sujeitos está longe de revelar a complexidade das representações sociais". Portanto, e de acordo com Sá (2015, p, 218), "não basta buscar inferir representações a partir de seus suportes discursivos manifestos, é preciso articular esses dados com aqueles provenientes da investigação das práticas vigentes no grupo sob estudo". Por isso, apesar de o discurso

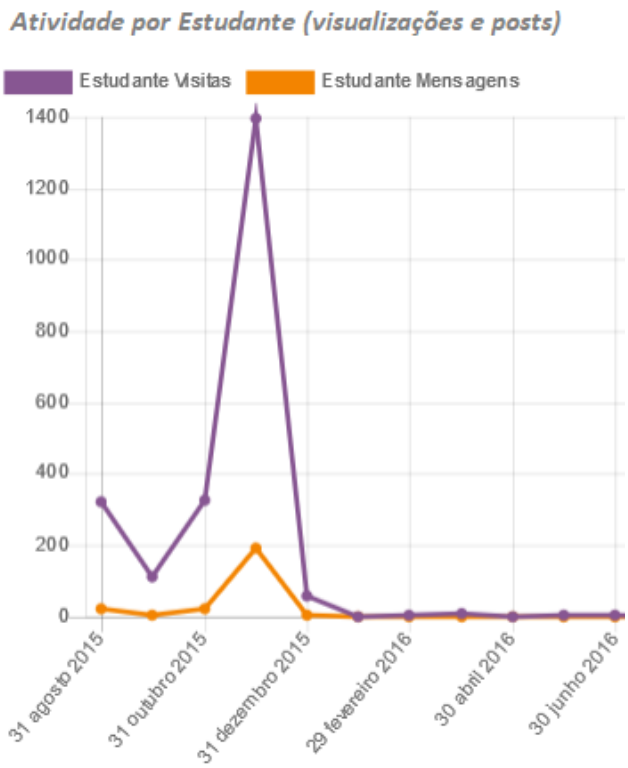
sinalizar uma transformação na estrutura representacional, centralizando RF, o escasso engajamento dos participantes no AVA, assim como a visão utilitarista-instrumental das TIC presente, de modo recorrente, no discurso deles, apontam indícios do surgimento de uma nova categoria, a das Representações Utilitárias (RU). Identifiquei evidências dessa predominância pela insistência dos participantes em enfatizarem que as TIC facilitam o acesso rápido às informações, bem como o compartilhamento dessas informações, e que contribuem para tornar o trabalho do professore o processo de aprendizagem de espanhol mais dinâmicos. No entanto, apesar da aparente tendência "pró-TIC", esses alunos, possivelmente, ainda não conseguem fazer uso das potencialidades que eles mesmo observaram, para aprenderem espanhol através delas.

A percepção de que houve pouco envolvimento dos discentes ao longo do desenvolvimento das atividades na sala de aula virtual não foi somente minha; segundo entendimento dos próprios participantes, eles poderiam ter colaborado e interagido mais no AVA. Os dados gerados por meio da primeira pergunta do questionário final confirmam isso. A questão colocada foi a seguinte: *Como você avalia seu engajamento nas atividades propostas na plataforma: ( ) participei amplamente; ( ) poderia ter participado mais intensamente; ( ) participei pouco, mas de forma suficiente, ( ) não participei.* Conforme evidencia o gráfico a seguir, a maioria considerável dos participantes avalia que poderia ter participado mais intensamente da sala de aula virtual.

Gráfico 3: Autoavaliação de engajamento nas atividades do AVA

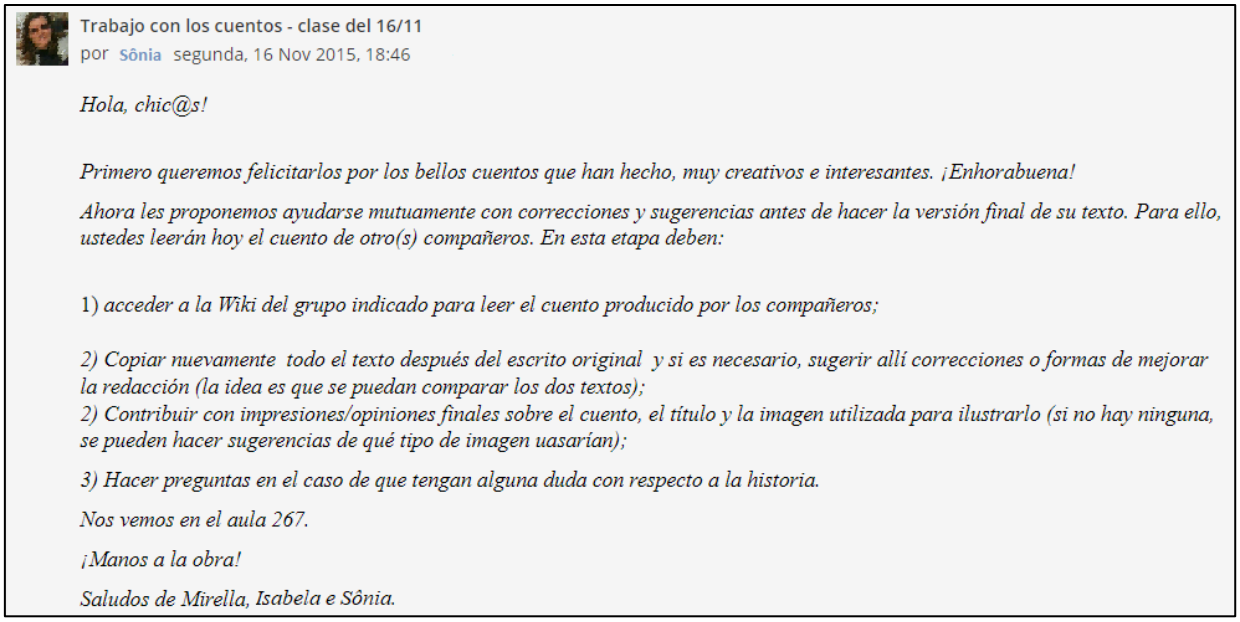
Ademais, o gráfico gerado pela plataforma Moodle demonstra que o pico da participação dos alunos só se deu ao final do curso:

Figura 18: Gráfico de engajamento nas atividades do AVA
Fonte: AVA Moodle: Língua Espanhola II – 2015



Essa maior participação se justifica, entre outras razões, devido à estratégia adotada pela professora Sônia de levar os alunos para a sala de informática para garantir a realização das últimas atividades no AVA. A ação se deu após diversas tentativas das tutoras, e da própria professora responsável pela disciplina, de motivar a participação dos alunos, com o envio – via plataforma – de lembretes, notificações de prazos limite e orientações quanto à realização das atividades. Na sequência a seguir, mostro através de capturas de tela dois exemplos de orientações enviadas aos alunos. A primeira delas continha as instruções detalhadas da atividade, enquanto a segunda, enviada dois dias depois da primeira, reforçava a necessidade de cumprimento da tarefa.

Figura 19: Orientação para atividade de leitura e correção de contos
Fonte: AVA Moodle: Língua Espanhola II – 2015



Trabajo con los cuentos - clase del 16/11
por Sônia segunda, 16 Nov 2015, 18:46

Hola, chic@s!

Primero queremos felicitarlos por los bellos cuentos que han hecho, muy creativos e interesantes. ¡Enhorabuena!

Ahora les proponemos ayudarse mutuamente con correcciones y sugerencias antes de hacer la versión final de su texto. Para ello, ustedes leerán hoy el cuento de otro(s) compañeros. En esta etapa deben:

1) *acceder a la Wiki del grupo indicado para leer el cuento producido por los compañeros;*

2) Copiar nuevamente todo el texto después del escrito original y si es necesario, sugerir allí correcciones o formas de mejorar la redacción (la idea es que se puedan comparar los dos textos);
2) Contribuir con impresiones/opiniones finales sobre el cuento, el título y la imagen utilizada para ilustrarlo (si no hay ninguna, se pueden hacer sugerencias de qué tipo de imagen uasarían);

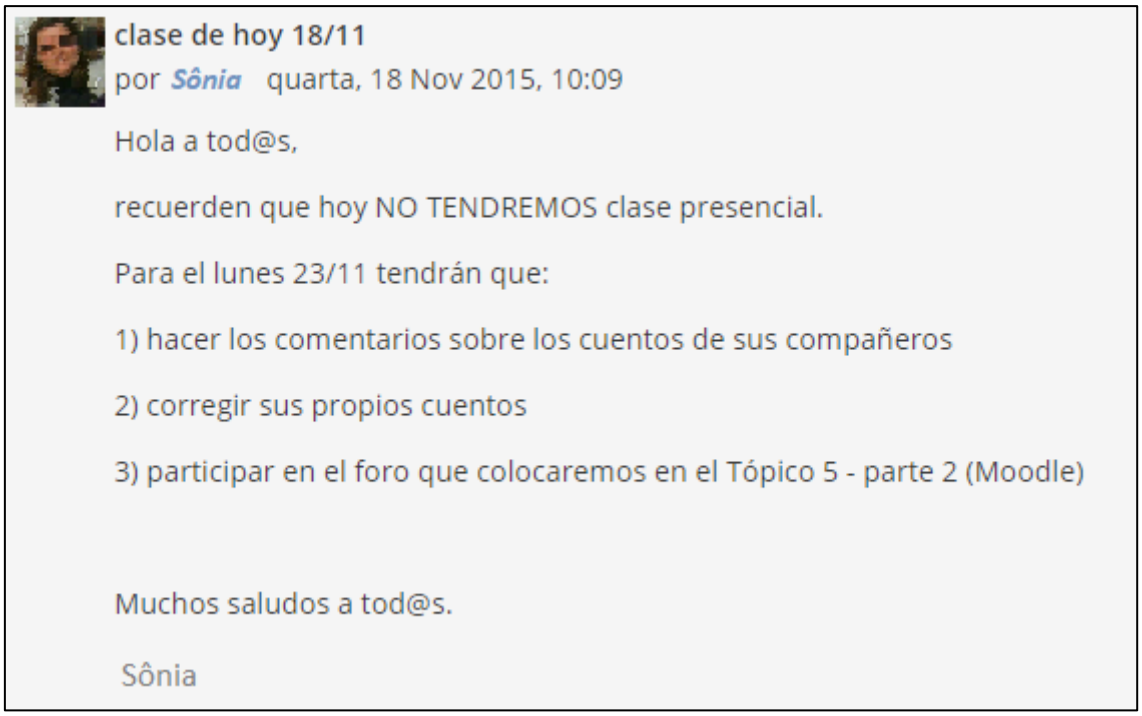
3) Hacer preguntas en el caso de que tengan alguna duda con respecto a la historia.

Nos vemos en el aula 267.

¡Manos a la obra!

Saludos de Mirella, Isabela e Sônia.

Figura 20: Reforço à orientação para atividade de leitura e correção de contos
Fonte: AVA Moodle: Língua Espanhola II – 2015



clase de hoy 18/11
por Sônia quarta, 18 Nov 2015, 10:09

Hola a tod@s,

recuerden que hoy NO TENDREMOS clase presencial.

Para el lunes 23/11 tendrán que:

1) hacer los comentarios sobre los cuentos de sus compañeros

2) corregir sus propios cuentos

3) participar en el foro que colocaremos en el Tópico 5 - parte 2 (Moodle)

Muchos saludos a tod@s.

Sônia

A adoção dessas estratégias me remete à perspectiva de Bautista, Borges e Forés (2016, p. 38), que afirmam que a formação de “alunos-estudantes” em salas de aula on-line passa, necessariamente, pela criação e aplicação de estratégias que visem a tomada

de consciência, por parte desses alunos, sobre a responsabilidade deles pela própria aprendizagem:

> A diferencia de los docentes que piensan que su misión es centrarse exclusivamente en que los estudiantes aprendan los contenidos de su asignatura, existen docentes que piensan que «si ayudas al estudiante te ayudas a ti mismo». Para éstos el que exista estudiantes en sus aulas (en vez de alumnos) redunda en una labor más satisfactoria. Por eso, además de los contenidos específicos de sus asignaturas, facilitan a sus estudiantes información, recursos o acciones destinados a que éstos tomen conciencia de su situación y de la necesidad de desarrollar y aplicar una serie de destrezas y estrategias para su desempeño y su aprendizaje en línea.

Compreendo a atitude de levar os discentes para realizarem as tarefas on-line no laboratório de informática da faculdade como mais uma entre as diversas estratégias utilizadas, ao longo de todo o semestre, para motivar o grupo a aderir a novas experiências a partir do modelo de ensino híbrido.

O incipiente engajamento dos participantes bem como as evidências no discurso deles que corroboram o aparecimento das Representações Utilitárias, me levaram a considerar os seguintes aspectos quanto à transformação das representações sociais sobre as TIC no ensino-aprendizagem de espanhol, segundo as noções de análise de RS, propostas por Flament (1994):

- As Representações Relativizantes continuam a ocupar o núcleo central, estável, rígido e compartilhado na memória coletiva dos alunos. Entretanto, um novo elemento foi agregado ao sistema periférico e agora divide espaço com as Representações Favoráveis: são as Representações Utilitárias;

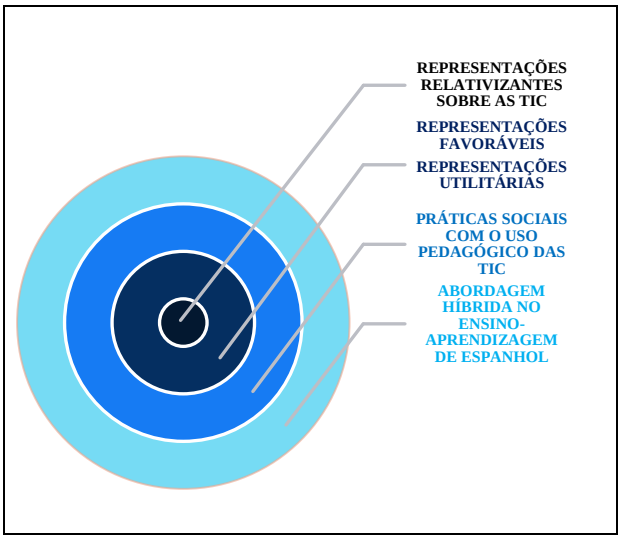
- A transformação ocorrida é, simultaneamente, resistente e progressiva, pois as novas práticas de uso das TIC não geraram representações capazes de contradizer o núcleo central a ponto de alterá-lo completamente, isto é, as Representações Utilitárias não parecem contestar as Representações Relativizantes, consideradas nucleares, mas ambas coexistem, numa relação dialética, em seus respectivos sistemas;

- As RR são as Representações Sociais do grupo e, aparentemente, determinaram o comportamento dos alunos frente às atividades pedagógicas em espanhol no Moodle. Assim, se conforme afirma Moscovici (2003), a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos, pode-se inferir que as práticas sociais no curso híbrido de língua espanhola, possivelmente, foram pautadas por RR (aquelas que, embora favoráveis ao uso das TIC no processo de

ensino-aprendizagem de espanhol, sustentam algum tipo de questionamento, condição ou ressalva no que diz respeito, principalmente, ao modo de emprego dos recursos didático tecnológicos). No imaginário desse grupo, a ideia que prevalece é a de que é inviável o ensino, de modo geral, e o de espanhol, em particular, sem a presença física de um professor em classe, sendo a figura docente, frequentemente, esquecida na passagem ao AVA. Entre outras razões que já mencionei, como o fato provável de estarem habituados à instrumentalização dos recursos didáticos tecnológicos, acredito que isso ocorre também porque esses alunos ainda veem a sala de aula virtual como uma mera atividade extracurricular, cuja participação ou não, certamente, é menos importante do que aquela na sala de aula presencial.

Desse modo, a análise qualitativa dos dados feita à luz da Teoria do Núcleo Central, permitiu a elaboração do seguinte esquema organizacional:

Figura 21 – Estrutura das RS do grupo após experiência no AVA



Na seção seguinte, a partir da perspectiva de experiência educativa de Dewey (1979), analiso se a participação em um AVA se constitui como tal na vida dos educandos focalizados.

3.5 Avaliando a experiência com as TIC

A fim de responder à minha última pergunta de pesquisa (*O tipo de experiência proporcionada aos alunos, com a prática de uso das tecnologias para a aprendizagem*

de espanhol, constituiu uma experiência educativa?), lanço luzes sobre os dados obtidos através das perguntas 10, 11 e 12, do questionário final, buscando nelas indícios de *continuidade* e *interação*, os dois princípios fundamentais e inseparáveis que, segundo Dewey (1979), permitem inferir o caráter educativo de uma experiência. Por *continuidade* o autor entende que toda experiência se baseia em algo existente nas experiências anteriores, ao mesmo tempo em que exerce efeitos sobre o sujeito e suas experiências futuras, sendo que, para serem consideradas realmente educativas, deverão influenciar positiva e criativamente as experiências posteriores do indivíduo. A noção de *interação*, por sua vez, diz respeito ao fato de a educação ser um processo social, por isso o desenvolvimento da experiência se faz na interação do indivíduo com outros indivíduos e com o meio.

Na questão de número 10, os participantes são levados a pensar sobre a qualidade da interação com seus pares. Nela, os alunos foram indagados da seguinte forma: *Você acha que em sua participação nas atividades desenvolvidas na plataforma, você pôde contribuir de alguma forma para a aprendizagem de seus colegas? Como? Indique a(s) atividade(s) específica(s) que propiciaram essa colaboração de sua parte*. Cada um deles se posicionou assim:

"Sim, ***no fórum sobre tecnologias na educação acho que pude mostrar minha opinião aos colegas, enriquecendo o debate****".* (Gabriel)

*"****Eu poderia ter contribuído mais com os colegas.*** *Gostei de interagir no "Invitaciones"".* (Jéssica)

*"****Complementação através de comentários, maior colaboratividade****".* (Mariana)

"Sim, ***a troca de informações durante os fóruns, a construção dos textos que foram feitos coletivamente contribuíram para a aprendizagem através da troca de informações***[50]*".* (Rosana)

"Sim, ***assim como feito na atividade em que tivemos que revisar a produção de nossos colegas de classe****"* (William)

[50] Grifos meus.

"Sim, ***nos diálogos, troca de ideias****".* (Marcela)

"Não saberia dizer". (Rafael)

"Não, mas digo isso no meu caso apenas". (Felipe)

Como se nota, a maioria dos alunos (5 entre os 8) acredita ter contribuído de alguma forma com os colegas de grupo. Só um deles, Rafael, não soube opinar. Jéssica, por sua vez, acredita que poderia ter contribuído mais, enquanto que Felipe disse não acreditar ter colaborado.

Na tabela a seguir, listo todas as atividades do AVA, sinalizando aquelas nas quais cada aluno participou com, no mínimo, uma intervenção.

Quadro 17: Participação dos alunos nas atividades do AVA

Aluno → / Atividade/ Participação ↓	Marcela	Jéssica	Mariana	Gabriel	Rosana	William	Felipe	Rafael
Fichero gramatical						X		X
Escribe tu perfil	X	X		X				X
Escucha	X	X	X	X	X	X		X
El enigma de la Casa Tomada (fórum)	X	X	X		X			X
La tecnología en la escuela	X	X	X	X	X	X		X
Invitaciones	X	X	X	X	X		X	X
Pretéritos Indefinido y Perfecto	X	X						X

Hablar de São Paulo en 100 palabras								X
El ganador es...			X	X	X	X	X	X
El enigma de la Casa Tomada (wiki)	X	X	X	X	X	X	X	X

Através desse visionamento e dos discursos grifados, é possível perceber o nível de engajamento do grupo por tipo de atividade. Indubitavelmente, entre as atividades nas quais os participantes mais demonstraram engajamento, fóruns e *wikis* se destacaram como as que contaram com mais intervenções. Por suas características inerentes, estas ferramentas de aprendizagem dependiam do trabalho colaborativo do grupo para serem levadas adiante. Além de terem sido as atividades com mais envolvimento dos sujeitos, percebi nelas discussões mais embasadas e a apresentação de conteúdo melhor elaborado da parte dos alunos, possibilitando maior aprofundamento sobre os assuntos tratados, por meio dos debates e trocas de ideias.

As perguntas 11 e 12 do questionário final tangenciavam o princípio da *continuidade*, critério que, aliado ao da *interação*, possibilita inferir o caráter educativo de uma experiência. Na questão de número 11, os indivíduos foram interrogados da seguinte maneira: *De que forma você relaciona a experiência de uso da plataforma Moodle com seu processo formativo no curso de Letras? ( ) Não estabeleço uma relação entre ambos, porque...; ( ) Estabeleço uma relação entre ambos, porque...*

As respostas obtidas foram estas:

"(x) Estabeleço uma relação entre ambos, porque reforçou minhas ideias sobre o quanto o uso de plataformas digitais pode ser úteis em ambientes de ensino e aprendizagem". (William)

"(x) Estabeleço uma relação entre ambos, porque é uma ferramenta que nos dá muitas opções, trazendo para a sala a possibilidade de imersão em um contexto quase real da língua". (Rosana)

"(x) Estabeleço uma relação entre ambos, porque sinto que a experiência teve relevância no meu aprendizado, foi algo proveitoso". (Gabriel)

"(x) Estabeleço uma relação entre ambos, porque acho interessante a academia, mesmo timidamente agregar conteúdos audiovisuais". (Mariana)

"(x) Estabeleço uma relação entre ambos, ***porque vimos a forma que o aprendizado se alia à tecnologia e podemos usar também como professores esse tipo de tecnologia***[51]*".* (Jéssica)

"(x) Estabeleço uma relação entre ambos, porque importante para a ampliação e interatividade". (Marcela)

"(x) Não estabeleço uma relação entre ambos, porque é ainda incipiente no meu caso". (Rafael)

"(x) Não estabeleço uma relação entre ambos, ***porque ela apenas facilitou meu acesso a um conteúdo que poderia ter sido disponibilizado em outros meios, um grupo do Facebook, por exemplo****".* (Felipe)

De acordo com os dados, a maioria dos participantes (6 entre os 8) disse estabelecer sim uma relação entre o uso do Moodle e seu processo formativo. Esse é um indício importante de que o fomento ao desenvolvimento da competência tecnológica deva fazer parte do cotidiano acadêmico dos graduandos em Letras/Espanhol. A opinião de Felipe, no entanto, destoa bastante daquela da maioria, pois ele não só não estabelece essa relação com a formação, como acredita que o conteúdo ao qual teve acesso nas atividades do Moodle, poderia ter sido disponibilizado em outros meios. A questão é que, de fato, esse conteúdo talvez pudesse sim ter sido difundido através de outras plataformas, que provavelmente o entretecem mais, como o Facebook. Porém, o uso de um AVA diferente não implica que esse aluno consiga fazer uso dos conteúdos e recursos para aprender espanhol, visto que, segundo Valente (2015, p. 14), as TIC são apenas o elo do aprendiz com a informação; dele se espera "uma postura participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e, com isso, criando oportunidades para a construção de seu conhecimento".

A aluna Jéssica, entretanto, não só vincula a utilização das TIC ao seu desenvolvimento pessoal no curso de graduação, mas também já se projeta como professora, podendo se utilizar desses recursos em sua prática pedagógica futura. Além

[51] Grifos meus.

da clara relação com o princípio da simetria invertida (BRASIL, 2001), segundo o qual o preparo do futuro professor demanda consistência entre as experiências que ele vivencia durante sua formação e o que se espera de sua futura atuação profissional, essa projeção da aluna, aparentemente, denota o caráter singular e possivelmente, educativo da experiência em um curso que privilegiou a abordagem híbrida, pois, segundo afirma Dewey (1979, p. 93), não é qualquer tipo de experiência que pode ser considerada como tal,

> (...) experiências, para serem educativas, devem levar a um mundo em expansão da 'matéria em estudo', concebida como sistema de fatos ou informações e idéias. Tal condição somente será satisfeita, quando o educador lança os seus olhos bem à frente e encara cada experiência presente como uma força em movimento, destinada a influir sobre o que serão as experiências futuras.

Na questão de número 12, perguntamos aos alunos o seguinte: *Você acha que o trabalho com a plataforma Moodle ou outra semelhante deveria ter continuidade nas próximas disciplinas de Língua Espanhola? Por que sim/não?* As respostas foram estas:

"Sim, foi de grande ajuda ao aprendizado, incentiva a interação dos alunos". (Jéssica)

"Sim, complementar". (Marcela)

"Sim, de maneira mais integrada com a apostila e xerox". (Mariana)

"Sim, mas com uma carga reduzida, ou com prazos maiores para a entrega das tarefas, porque me senti sobrecarregado durante o curso". (Gabriel)

"Sim, porque os meios multimídias, que nos coloca em contato com imagens e sobretudo com sons, possibilitam uma imersão próxima do real no que diz respeito à língua estrangeira". (Rosana)

"Sim, funciona bem para o seu fim". (Felipe)

"Sim, pois amplia o leque no caso da aprendizagem de língua". (Rafael)

"Não acredito que o uso do Moodle deva ser algo obrigatório, ***mas penso que se todos os professores soubessem como utilizar a plataforma isso traria grandes benefícios aos alunos***[52]*, pois poderiam manter contato com a língua e seus colegas de curso de maneira mais efetiva".* (William)

Interessante perceber que a questão, além de trazer à tona a concordância quase generalizada entre os alunos, de que a utilização de plataformas digitais certamente deva integrar as disciplinas de Língua Espanhola, também suscitou variadas opiniões, sugestões e críticas sobre aspectos que poderiam ser melhorados em usos futuros do Moodle ou de outros AVAs. William, por exemplo, não vê o uso de plataformas digitais de aprendizagem como imprescindível, embora acredite que a abordagem pedagógica do ensino híbrido deva ser difundida entre os professores, devido aos benefícios que reconhece serem oriundos dela. Nessa resposta, grifei o trecho em que William pondera a respeito da necessidade de que os professores desenvolvam a competência didático-tecnológica, porque me chamou atenção que o participante tenha notado, justamente, a falta dessa competência docente como um fator determinante para a continuidade do ensino-aprendizagem on-line.

Diante do exposto, os dados descritos do questionário final bem como os outros dados da pesquisa, vistos e analisados até aqui, parecem apontar evidências de que o tipo de experiência proporcionada aos graduandos foi, de fato, uma experiência educativa. No entanto, não a caracterizaria como uma experiência educativa integral, mas sim, parcial, uma vez que os critérios que a avalizariam (de continuidade e interação), parecem ter sido satisfeitos apenas parcialmente.

O primeiro critério, o da *continuidade*, se impõe como uma dificuldade teórica para o pleno cumprimento dos requisitos, devido à impossibilidade de verificação da influência positiva dessa experiência nas experiências futuras dos alunos. Apesar disso, minha percepção como tutora, assim como o próprio discurso dos sujeitos, revela que no grupo houve sim um crescimento intelectual[53] significativo, o qual pôde ser desenvolvido e medido a partir das intervenções dos alunos na plataforma. Ao mesmo tempo, como as intervenções foram escassas, frustrando minhas expectativas de maior engajamento, o critério da *interação* fica, de certa forma, comprometido, pois os participantes se

[52] Grifos meus.

[53] Aqui me alinho à leitura de Rocha (2011, p. 49), para quem o princípio da continuidade deweyana pode ser analisado enquanto sinônimo de "crescimento: "(…) se tomarmos o princípio de continuidade no sentido de crescendo, pode ser analisado enquanto crescimento físico, moral ou intelectual".

limitaram a cumprir com as exigências mínimas na execução das atividades colaborativas ou não (me refiro aqui às atividades individuais e, portanto, sem perfil ou apelo colaborativo), sendo a participação deles demasiadamente discreta. Esse dado, possivelmente, revela que ainda que as TIC integrem a vida dos alunos dentro e fora do ambiente escolar, isso não implica em que eles queiram, saibam ou estejam preparados para utilizá-las na aprendizagem de língua espanhola durante as aulas da graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo consistiu em identificar e analisar como graduandos em Letras/Espanhol, cursantes da disciplina Língua Espanhola II, de uma universidade pública do Estado de São Paulo, representam o uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem do idioma. Nesta investigação, me propus também a examinar em que medida as representações desses discentes se transformaram após o desenvolvimento de atividades pedagógicas no Ambiente Virtual de Aprendizagem criado para a disciplina, problematizando se tal experiência pode ser considerada educativa na e para a formação inicial de professores de espanhol.

O referencial teórico que serviu de base para esta investigação possibilitou aprofundar minhas reflexões acerca das relações entre tecnologias e ensino, bem como sobre questões relativas à formação inicial de professores de espanhol. Além disso, com o auxílio desse aporte teórico, pude responder às seguintes perguntas de pesquisa, orientadoras desse estudo:

I. Quais e de que tipo são as representações sociais das TIC no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da disciplina Língua Espanhola II?

II. Em que medida as representações acerca das TIC no ensino-aprendizagem de língua espanhola se transformaram após o desenvolvimento de atividades pedagógicas no AVA?

III. O tipo de experiência proporcionada aos alunos, com a prática de uso das tecnologias à aprendizagem de espanhol, constituiu-se enquanto uma experiência educativa?

As técnicas de pesquisa empregadas e as análises desenvolvidas ao longo do estudo me permitiram identificar os elementos constituintes do núcleo central e os elementos periféricos, em consonância com a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003; ABRIC, 1993; 1994a; 1994b; FLAMENT, 1994; HARRÉ, 2001; MOLINER, 1994; 2001; SÁ, 2015). A interpretação dos dados possibilitou avaliar a relação das práticas do grupo focalizado com suas representações sobre o uso pedagógico das TIC.

Com base nos dados, identifiquei as Representações Relativizantes como as representações sociais dos alunos, tendo sido elas as que, possivelmente, pautaram as práticas sociais deles ao longo do desenvolvimento do curso. Essas práticas se

caracterizaram pelo discreto engajamento nas atividades propostas, o que, na minha visão, enfatiza o lugar secundário, e não central, que a sala de aula virtual teve no processo de aprendizagem desse grupo.

No que diz respeito às Representações Favoráveis, identificadas como periféricas em relação à estrutura organizacional, observei que há, por parte dos discentes, um importante reconhecimento dos benefícios oriundos da integração das TIC à Educação, o que considero um dado otimista, porque, ao formar futuros professores com esse pensamento, há a possibilidade de desenvolvimento de práticas docentes mais inclinadas e receptivas às mudanças e inovações educativas que a integração pedagógica das tecnologias tende a promover. Por outro lado, por não ocuparem o núcleo central do sistema, as Representações Favoráveis são as mais suscetíveis às mudanças do contexto imediato, por isso sinalizo a relevância de que a formação inicial propicie aos alunos não só experiências puras e simples, mas experiências educativas, pois experiências desse tipo parecem aumentar a propensão de que as Representações Favoráveis sejam mantidas, ou mesmo alçadas à centralidade.

Com base nos discursos dos alunos, pude constatar também que a influência do contexto foi determinante para a propagação de discursos favoráveis às TIC. Acredito que, conforme os dados demonstraram, circula no imaginário do grupo uma valoração positiva quanto à utilização dos recursos didático-tecnológicos, porém, não há como desatrelar esse discurso de seu meio de difusão: um curso declaradamente híbrido, sob a responsabilidade de uma professora interessada em explorar as possibilidades e potencialidades das TIC no ensino.

Quanto à transformação das representações, observei o surgimento de Representações Utilitárias relacionadas, principalmente, a uma concepção utilitária-instrumental que considerei ter permeado os discursos dos participantes, nos questionários e no meta-fórum do AVA. Eles destacaram que as TIC facilitam o acesso rápido às informações, bem como o compartilhamento delas, assim como contribuem para tornar o trabalho do professor e o processo de aprendizagem de espanhol mais dinâmicos. Apesar disso, a participação incipiente desses alunos no AVA, aparentemente, demonstra a dificuldade desse grupo de lançar mão das potencialidades que eles mesmos observam nas TIC, para aprenderem espanhol com a mediação delas.

No que concerne à avaliação sobre em que medida a experiência vivenciada se constituiu como uma experiência educativa, a classifiquei como parcialmente educativa

por não satisfazer integralmente os critérios da continuidade e da interação. Em relação ao critério da interação, acredito que ele não foi plenamente satisfeito devido a duas razões principais. A primeira delas diz respeito à postura passiva do grupo, pois ao se limitarem a cumprir com as exigências mínimas na execução das atividades, esses alunos parecem ainda não terem desenvolvido a consciência da responsabilidade deles em torno da própria aprendizagem. Desse modo, demonstraram características típicas de alunos-tradicionais, nos quais a maturidade e a autonomia são características que precisam ser desenvolvidas para poderem trilhar um caminho que os leve a se tornarem alunos-estudantes.

A segunda razão se refere ao fato de esses discentes vivenciarem um período de transição de modelos de ensino, período no qual as mudanças levam tempo até sua plena consolidação. Talvez por isso eles tenham se mostrado ainda resistentes ao novo, e bastante apegados às pedagogias diretivas e ao instrucionismo.

À luz do critério da interação e de soluções para estimulá-lo na possibilidade de implementar novamente a proposta de ensino aqui relatada, proponho alternativas que, possivelmente, ajudariam o ensino de espanhol on-line. No que tange à plataforma utilizada, em lugar da criação de uma sala de aula virtual no Moodle – um ambiente institucional – creio que o uso de redes sociais populares atualmente, como o Facebook, o Instagram ou o WhatsApp, por exemplo, se mostra como uma possibilidade para envolver mais os participantes nas atividades. Entendo que essas redes sociais, por serem facilmente acessíveis por meio de dispositivos móveis e aplicativos, funcionam como um canal de comunicação aparentemente mais direto e informal, cujo apelo afetivo, audiovisual e psicológico parecem gerar mais engajamento do que plataformas com fins acadêmicos declarados e que, muitas vezes, como no caso do Moodle, parecem já estarem estigmatizadas como meros repositórios de textos.

Sobre o perfil das atividades, tenho observado em minha prática docente os benefícios do uso de técnicas e dinâmicas de jogos no estímulo ao engajamento dos alunos, devido a uma predileção que noto nos discentes por buscar aprender de maneira mais lúdica. Assim, penso que talvez a elaboração de atividades que privilegiem a resolução de problemas e a superação de desafios, de modo colaborativo, possa levar a uma maior interação.

As reflexões empreendidas neste estudo apontam para novas condutas em experiências futuras com o desenvolvimento de propostas de ensino na modalidade

híbrida e com foco na formação reflexiva e crítica, pois é preciso dar mais voz aos graduandos, integrando-os ao processo de modo a suscitar neles o pensamento crítico que, possivelmente, os levará ao desenvolvimento de uma maior autonomia. No entanto, acredito também que, para o êxito do trabalho pedagógico com as TIC no ensino-aprendizagem de espanhol, é preciso que experiências como aquela empreendida neste estudo deixem de ser iniciativas pontuais, levadas a cabo, extraoficialmente, somente por alguns educadores e em algumas disciplinas do curso de Letras/Espanhol. Considero que elas deveriam passar a integrar o cotidiano da graduação, com adesão de mais professores e o reconhecimento institucional, através da inclusão nos currículos de disciplinas híbridas ou de cursos que problematizem, em alguma medida, a mediação tecnológica. Dessa forma, as repercussões para a formação inicial poderão ser não só, e mais imediatamente, a manutenção de representações favoráveis ao uso pedagógico das TIC, mas, a longo prazo, a incorporação natural delas às práticas dos futuros docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. **Central system, peripherical system: their functions and roles in the dynamics of social representations**. Papers on Social Representations, v. 2, n. 2, p. 75-78, 1993.

_____. **L'organisation interne des representations sociales: système central et système périphérique**. Em, C. Guimelli (Org.) Structures et Transformatwns des Representations Sociales. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, (1994a).

_____. **Pratiques sociales, representations sociales**. Em, J.C. Abric (Org.) Pratiques Sociales et Representations. Paris: Presses Universitaires de France, (1994b).

ALEXANDRE, A. **Representação social: uma genealogia do conceito**. 2004.< http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/Artigo7.pdf>. Acesso em 01 de outubro de 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **A abordagem estrutural das representações sociais**. Psicologia da Educação (Impresso), São Paulo, v. 14/15, p. 17-37, 2003.

ANDRADE, I. R. de. **Aprendizagem de língua assistida por dispositivos móveis (ALADIM): uma proposta alternativa para o ensino da língua espanhola.** 2017. 350p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da prática escolar**/ Marli Eliza Dalmazo de André. – Campinas, SP: Papirus – (Série Prática Pedagógica), 1995.

ARAUJO, K. T.; CALSA, G. C. **A Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Psicologia Social como fundamentos para as reflexões sobre a constituição de saberes, as significações de práticas sociais e a escola**. In: XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013, Maringá. Anais XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013. v. 1. p. 1-21, 2013.

BACICH, L; MORAN, J. M. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico, v. VII, p. 45-47, 2015.

BAUTISTA, G; BORGES, F; FORÉS, A. M. **Didáctica Universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje**. São Paulo : Cortez ; Madrid : Narcea, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parabola Editorial, 2008.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília:

MECQSEB, de maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2016.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CES 09. Brasília: MEC/SEB, de 08 de maio de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 10 de julho de 2016.

CARVALHO, K. C. H. P de. **O papel do teletandem na formação de professores de espanhol**. Estudos Linguísticos, v. 2, n. 41, p. 553-561, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125034>. Acesso em 15 de março de 2017

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. Vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Manuel Castells: "a comunicação em rede está revitalizando a democracia".** [mai. 2015]. Entrevistador: Malu Fontes. Disponível em: <http://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells-a-comunicacao-em-rede-esta-revitalizando-a-democracia>. Acesso em 25 de junho de 2017.

COLL, C. et al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, p. 366, 2010.

CRUSOÉ, N. M. C. **A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e sua Importância para a Pesquisa em Educação**. Aprender (Vitória da Conquista), v. 02, p. 105-114, 2004.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS. **Grade curricular**. Departamento de Letras Modernas. Área/programa de Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana. Disponível em: <http://dlm.fflch.usp.br/espanhol/472>. Acesso em 26 março de 2017.

FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS. **Projeto Pedagógico do curso de Letras.** Departamento de Letras Modernas. Disponível em: <http://dlm.fflch.usp.br/node/859>. Acesso em 23 março de 2017.

FLAMENT, C. **Aspects périphériques des représentations sociales**. In: GUIMELLI, C. (Ed.). Structures et transformations des répresentations sociales. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A.. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, (Coleção Cibercultura), p. 239. 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 121, 2004.

FREIRE, M. M. **Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando.** In: Ucy SOTO; Monica F. MAYRINK; Isadora V. GREGOLIN. (Org.). Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2009, v. 1, p. 13-28.

GARRISON, R.; ANDERSON, T.. **El e-learning en el siglo XXI**. Investigación y práctica. Barcelona: Ed. Octaedro, 2005.

HARRÉ, R. **Gramática e léxicos, vetores das representações sociais**. Em D. Jodelet (Org.), As representações sociais (p. 105-122). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

HINE, C. **Etnografía virtual**. Editorial UOC, 2011.

HORN, M. B.; STAKER, H.; CHRISTENSEN, C. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Penso Editora, 2015.

HORTA, N. B. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. 2015. 191 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In D. Jodelet (Ed.), As representações sociais (p. 17-44). Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

KENSKI, V. M. **Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais**. In: BARRETO, R.G. (Org.). Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, p. 74-84, 2001.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

KOZINETS, R. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica on-line.** Porto Alegre: Penso, 2014.

LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. [organizado por] Vilson J. Leffa. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

_____. **Gamificação adaptativa para o ensino de línguas.** In: Congresso IberoAmericano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires. Anais, p. 1-12, 2014.

LETTIERI, T. M. **Comportamento organizacional e comunicação: a representação social do servidor público**. 2016. 232p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Informação e Comunicação, Goiânia, GO, 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAGALHÃES, L. M. **Representações sociais da leitura: Práticas discursivas do professor em formação.** 2005. 186 fl. Diss. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa. **Tecnologias e ensino de línguas estrangeiras: uma relação possível.** In: BORGES, Rosângela R. #Sou+TEC: Ensino de Língua(gem) e Literatura. Campinas: Pontes, 2015, p. 203-218.

MAYRINK, M. F.; BAPTISTA, L. M. T. R. Entrevista a Vani Kenski. **Revista Caracol**, [S.I,], n 13, p. 225-233, mar. 2017. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123433>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. Entrevista a Vilson Leffa. **Revista Caracol**, [S.I,], n 13, p. 234-239, mar.2017. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123436>. Acesso em 10 jul. 2017.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo em Perspectiva, v.14, n.1, São Paulo, p. 98-110, 2000.

MENEGHINI, C. M.. **As percepções de professores de espanhol sobre seu processo de formação contínua em contexto de uso de tecnologias.** Tese de Doutorado, 2013, 258 f. UNESP -- São José do Rio Preto, 258 f. 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução.** Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOGILKA, M.. **O que é uma experiência educativa?**. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 5, p. 125-137, 2010.

MOLINER, P. **L'etude experimentale des processos representattionels**. Commentaire de l'article de R. Michit. Papers on Social Representations, 3, 118-122, 1994.

_____. **Formation et stabilisation des représentations sociales**. In P. Moliner (Ed.), La dynamique des représentations sociales (p. 15-41). Grenoble : PUG, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social / Serge Moscovici**: editado em inglês por Gerard Duveen ; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

PACHECO, J. G**. Representações sociais da loucura e prática sociais: o desafio cotidiano da desinstituicionalização**. 2011. 393f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do trabalho e das Organizações) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2011.

PÁDUA, E.M.M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10ª ed. São Paulo: Papirus, 2004.

RIBEIRO, P. B. **O outro extremo do uso da linguagem: efeitos representacionais na EAD**. In: Araújo, Júlio; Araújo, Nukácia. (Org.). EAD em tela: Docência, Ensino e Ferramentas Digitais. 1ed.Campinas: Pontes, v. 1, p. 11-24, 2013.

ROCHA, E. P da. **O princípio da continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, USP/São Paulo 161f, 2011.

ROJO, R; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSTAS, M. H. S. G; ROSTAS, G. R. **O ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação**. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise. (Org.). Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, v. 1, p. 135-152

ROZENFELD, C. C. F. **O uso de fóruns online na formação inicial de professores de língua estrangeira: análise da manifestação do pensamento crítico na/pela linguagem.** 2011. 212f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

SÁ, C. P. de. **Estudos de psicologia social: história, comportamento, representações e memória.** 1. ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: EdUerj, v. 1. 458p. 2015.

SILVA, C. A. F. da. VOTRE, S. J. **Racismo no futebol.** p.104. Rio de Janeiro, 2006.

SPRADLEY, J. **The ethnographic interview**. Forth Worth: Hancourt Brace Jovanovich College, 1979.

TOMAZELLA, C. M.. **Ensino de LE em ambientes virtuais: um estudo sobre os tipos de interação e de andaimes presentes na construção de conhecimento em língua espanhola**. 2013, 85 f. Dissertação (Mestrado), São Carlos: UFSCar, 2013.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Título original: **ICT competency standards for teachers: implementation guidelines**, version

1.0. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em:
< http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf> Acesso em março de 2015.

VALENTE, J. A. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. In: Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani (Org.). – Porto Alegre; Penso, 2015.

VIANA, N. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru, SP: Edusc, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE PERFIL

Editar este formulário

Língua Espanhola II
Perfil do Grupo

Olá! Sejam bem-vindos!

Queremos conhecer melhor o perfil do grupo de Língua Espanhola II, por isso elaboramos este questionário que deverá ser respondido individualmente, com seus dados e opiniões pessoais. Os dados aqui coletados serão utilizados para fins de pesquisa acadêmica. Sua identidade será mantida em completo anonimato.

Desde já agradecemos sua participação.

Sônia
Isabela
Mirella

Responda às perguntas abaixo e ao final clique em "Enviar":

*Obrigatório

1 - Qual o seu nome completo? *

2 - Quantos anos você tem? *

3 - Qual(is) é(são) seu(s) objetivo(s) com a graduação em Letras-Espanhol? *

4 - Você deseja ser professor de espanhol? *

- Sim, desejo ser professor de espanhol
- Não, não tenho a intenção de dar aulas de espanhol
- Não sei, ainda não pensei sobre isso
- Talvez, ainda estou me decidindo

Outro:

5 - Já havia estudado espanhol antes de ingressar nesta habilitação do curso de Letras? *

Sim

Não

6 - Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, indique qual(is) foi(foram) sua(s) motivação(es) para querer estudar espanhol?

7 - Assinale a(s) atividade(s) que você considera mais relevante(s) para sua aprendizagem de espanhol e por quê? Utilize o campo "Outro" se quiser adicionar uma atividade não listada e também para justificar a(s) opção(es) que marcou. *

Exercícios gramaticais

Atividades de leitura

Compreensão oral

Conversação

Escrita

Outro:

8 - Assinale o(s) recurso(s) que prefere utilizar para aprender espanhol. *

Periódicos impressos (jornais e revistas)

Periódicos virtuais (portais de notícias, revistas eletrônicas etc)

Livro didático para o ensino de espanhol

Filmes e/ou vídeos

Sites

Músicas

Plataformas virtuais

Dicionários impressos

Dicionários virtuais

Outro:

9 - Já utilizou alguma plataforma digital para aprender línguas ou outros conteúdos? Em caso afirmativo, indique que plataforma e como esta era utilizada. *

10 - Durante sua formação na educação Básica, nos Ensinos Fundamental e Médio, foram incorporados às aulas de línguas (nativa e/ou estrangeira) recursos didáticos tecnológicos? *

Um recurso didático tecnológico é um meio que se vale da tecnologia para cumprir com seu propósito de ensino e aprendizagem. Os recursos tecnológicos podem ser tangíveis (como um computador, ou impressora ou outra máquina) ou intangíveis (um sistema, um aplicativo, plataforma etc).

Sim

Não

11 - Se respondeu afirmativamente à questão anterior, qual(is) eram estes recursos?

- [ ] Computadores e/ou tablets
- [ ] Lousa interativa
- [ ] Sala de aula virtual
- [ ] Plataforma de aprendizagem
- [ ] Outro:

12 - O que você acha do uso de plataformas digitais e de outras ferramentas da Web para aprendizagem de espanhol? *

Diga o que pensa a respeito e justifique, se contribuem, se são necessários ou não, se são são importantes ou não e por quê.

13 - Em alguma das disciplinas do curso de Letras-Espanhol que você já cursou, até o momento, foi utilizado algum recurso didático tecnológico? *

- ( ) Sim
- ( ) Não

14 - Se você respondeu afirmativamente à pergunta anterior, indique qual(is) foi(foram) este(s) recurso(s) e a finalidade deles no contexto da disciplina.

15 - Você já utilizou a plataforma Moodle Stoa alguma vez (antes do curso de "Língua Espanhola II")? *

Moodle Stoa é um ambiente virtual de aprendizagem que serve de apoio às disciplinas da USP

- ( ) Sim
- ( ) Não

16 - Se respondeu afirmativamente à pergunta anterior, para que disciplina e/ou situação você utilizou a plataforma Moodle?

Descreva de forma breve como foi esta experiência

17 - Na sua opinião, os recursos didáticos tecnológicos contribuem para que o professor ensine a língua espanhola? Se SIM, em que aspectos? Se NÃO, por que razão(ões)? *

18 - Com que frequência você acessa a internet? *

- ○ Muitas vezes ao dia, todos os dias
- ○ Uma vez ao dia, todos os dias
- ○ Duas ou três vezes ao dia, todos os dias
- ○ De duas a três vezes por semana
- ○ Uma vez por semana
- ○ Aos finais de semana
- ○ Não tenho acesso à internet
- ○ Outro:

19 - Onde costuma acessar a internet com mais frequência? É possível marcar mais de uma opção. *

- ☐ Em casa
- ☐ Na universidade
- ☐ No trabalho
- ☐ Na lan house
- ☐ Não acesso à internet
- ☐ Outro:

20 - Você utiliza as redes sociais no seu dia a dia? Em caso afirmativo assinale qual(is): *

- ☐ Facebook
- ☐ Twitter
- ☐ Instagram
- ☐ WhatsApp
- ☐ Blogs
- ☐ Não utilizo redes sociais
- ☐ Outro:

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Powered by Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de consentimento

Autorizo a utilização dos dados do questionário e das atividades por mim realizadas dentro da Plataforma Moodle Stoa, na disciplina de Língua Espanhola II - Letras [redacted], no segundo semestre de 2015.

Compreendo que os dados serão utilizados para fins acadêmicos e que minha identidade será mantida em sigilo.

Concordo com a divulgação dos resultados em eventos e publicações do âmbito acadêmico.

São Paulo_____/_____/_____

Nome: _____

Número [redacted]:_____

Assinatura: _____

APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO FINAL

Questionário final

Car@ alun@,

O objetivo deste questionário é promover uma reflexão a respeito das atividades desenvolvidas na plataforma Moodle ao longo da disciplina Língua Espanhola II. Desde já agradecemos sua colaboração.

Isabela, Mirella e Sônia
Novembro, 2015

Nome do aluno_____

1. Como você avalia seu engajamento nas atividades propostas na plataforma:

   ( ) participei amplamente

   ( ) poderia ter participado mais intensamente

   ( ) participei pouco, mas de forma suficiente

   ( ) não participei

2. Assinale as atividades nas quais você participou:

   ( ) construção de fichário gramatical
   ( ) atividade de audição (múltipla escolha)
   ( ) leitura, audição do conto *Casa Tomada* e participação no fórum
   ( ) síntese colaborativa do uso dos passados
   ( ) interação em pares (“Invitaciones”)
   ( ) leitura de conto de 100 palavras e escrita colaborativa de conto
   ( ) tarefa de revisão e ampliação do perfil
   ( ) votação do melhor conto do grupo
   ( ) tecnologia, escola e futuro - fórum

3. Em que local você realizou as atividades? Assinale mais de uma possibilidade, se necessário:
   ( ) em casa
   ( ) no trabalho
   ( ) na universidade, fora da aula
   ( ) na universidade, durante a aula de Língua Espanhola II

4. Avalie o grau de relevância das atividades em que participou. Marque **1 (muito relevante), 2 (relevante), 3 (pouco relevante) ou 4 (não sei avaliar)**. Depois, justifique sua resposta:

( ) construção de fichário gramatical

_____

_____

( ) atividade de audição (múltipla escolha)

_____

_____

( ) leitura, audição do conto *Casa Tomada* e participação no fórum

_____

_____

( ) síntese colaborativa do uso dos passados

_____

_____

( ) interação em pares (“Invitaciones”)

_____

_____

( ) leitura de conto de 100 palavras e escrita colaborativa de conto

_____

_____

( ) tarefa de revisão e ampliação do perfil

_____

_____

( ) votação do melhor conto do grupo

_____

_____

( ) tecnologia, escola e futuro – fórum

_____

5. Você considera que as atividades nas quais participou geraram algum tipo de reflexão de sua parte?
    - Escreva SIM em caso positivo e indique o tipo de reflexão gerada (reflexão sobre

usos da língua, reflexão sobre ensino e aprendizagem, etc):

- Escreva NÃO em caso negativo e justifique por quê.

( ) construção de fichário gramatical

_____

_____

( ) atividade de audição (múltipla escolha)

_____

_____

( ) leitura, audição do conto *Casa Tomada* e participação no fórum

_____

_____

( ) síntese colaborativa do uso dos passados

_____

_____

( ) interação em pares ("Invitaciones")

_____

_____

( ) leitura de conto de 100 palavras e escrita colaborativa de conto

_____

_____

( ) tarefa de revisão e ampliação do perfil

_____

_____

( ) votação do melhor conto do grupo

_____

_____

( ) tecnologia, escola e futuro – fórum

_____

6. Com relação ao desenvolvimento dos fóruns, assinale a coluna que corresponda à avaliação dos itens abaixo:

	Muito bom	Bom	Insuficiente
Temática			
Engajamento do grupo			
Motivação das mediadoras			

7. Depois de usar a plataforma como apoio à disciplina de Língua Espanhola II, sua opinião inicial com relação a esse uso:

( ) se mantém, porque_____

_____

_____

( ) mudou, porque_____

_____

_____

8. Você acredita que o uso da plataforma Moodle, ao longo da disciplina, contribuiu para que **seu professor** ampliasse as possibilidades didáticas de ensino de espanhol? Em caso positivo ou negativo, quais aspectos você destacaria?

_____

_____

_____

_____

9. Você acredita que o uso da plataforma Moodle, ao longo da disciplina, contribuiu com a **sua aprendizagem** de espanhol? Em caso positivo ou negativo, quais aspectos você destacaria?

_____

_____

_____

_____

10. Você acha que em sua participação nas atividades desenvolvidas na plataforma,

você pôde contribuir de alguma forma para a aprendizagem de seus colegas? Como? Indique a(s) atividade(s) específica(s) que propiciaram essa colaboração de sua parte.

_____

_____

_____

_____

11. De que forma você relaciona a experiência de uso da plataforma Moodle com seu processo formativo no curso de Letras?

( ) Não estabeleço uma relação entre ambos, porque_____

_____

_____

( ) Estabeleço uma relação entre ambos, porque_____

_____

_____

12. Você acha que o trabalho com a plataforma Moodle ou outra semelhante deveria ter continuidade nas próximas disciplinas de Língua Espanhola? Por que sim/não?

_____

_____

_____

_____

13. Faça aqui algum outro comentário que julgar relevante a respeito de sua experiência com o uso da plataforma Moodle de forma integrada à disciplina de Língua Espanhola.

_____

_____

_____

_____