

REVISTA

EntreLínguas

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

ISSN 2447-3529

EntreLínguas	Araraquara	v.2, n.2	p.151-308	jul./dez. 2016
--------------	------------	----------	-----------	----------------

EXPEDIENTE

Revista *ENTRELÍNGUAS*: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas
UNESP – Univ Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus Araraquara
Rod. Araraquara-Jaú Km 1
Bairro: Machados
Araraquara, SP
14800-901
revista.entrelinguas@gmail.com

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Reitor: Julio Cezar Durigan
Vice-reitora: Marilza Vieira Cunha Rudge
FCLAr – Faculdade de Ciências de Letras de Araraquara
Diretor: Prof. Dr. Arnaldo Cortina
Vice-diretor: Prof. Dr. Cláudio César de Paiva

Departamento de Letras Modernas

Chefe: Prof. Dr. Aparecido Donizete Rossi
Vice-Chefe: Prof^ª. Dr^ª. Claudia Fernanda de Campos Mauro

Centro de Línguas da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara CEL/FCLAR

Coordenadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques
Vice-coordenador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva

EntreLinguas / Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e
Letras. – Vol. 1, n. 1 (2015) -. Araraquara : Faculdade de Ciências e Letras,
UNESP, 2015–

Semestral
ISSN impresso 2447-4045
ISSN eletrônico 2447-3529

I. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

Ficha catalográfica elaborada pela equipe da Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp – Araraquara.

Normalização

Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras

Editoração eletrônica

Eron Pedroso Januskevictz

Arte da capa

Yasmina Figueiredo

MISSÃO

Publicar artigos, relatos de experiências, resenhas críticas e entrevistas de pesquisadores nacionais e internacionais sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas (LEM), com o fito de promover o debate sobre os processos teórico-metodológicos do ensino de LEM.

EQUIPE EDITORIAL

Editor Responsável

Prof. Dr. Odair Luiz Nadin – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil

Editoria Executiva

Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Denise Maria Margonari – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Nildiceia Aparecida Rocha – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Rosângela Sanches da Silveira Gileno – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil

Comissão Editorial

Alcides Cardoso dos Santos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Andressa Cristina de Oliveira, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Cassia de Abreu, SDSU – San Diego State University, San Diego, Estados Unidos; Cássia Regina Coutinho Sossolote, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Cláudia Fernanda de C. Mauro, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Cláudia Hilsdorf Rocha, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil; Claudia Jotto Kawachi Furlan, UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, Brasil; Douglas Altamiro Consolo, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto/SP, Brasil; Eduardo Tadeu Roque Amaral, UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, Brasil; Eva Maria Bravo García, US – Universidad de Sevilla, Sevilla, Espanha; Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno, USP – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil; Fernanda Landucci Ortale, USP – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil; Gabriela Marques-Schäfer, UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil; Guilherme Jotto Kawach, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Centro de Ensino de Línguas, Campinas/SP, Brasil; Heloisa Brito de Albuquerque Costa, USP – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil; Isabel Gretel María Eres Fernández, USP – Universidade de São Paulo/SP, Brasil; Janaína Soares Alves, UNB – Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil; Joaquim Llisterri Boix, UAB – Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha; Juliana Reichert Assunção Tonelli, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, Brasil; Kleber Aparecido da Silva, UNB – Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil; Leila Dacosta, UM – University of Miami, Miami, Estados Unidos; Leticia Rebollo Couto, UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ, Brasil; Maria Cristina R. G. Evangelista, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; María Teresa Fuentes Morán, USAL – Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha; Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil; Michael Jones Ferreira, Georgetown University, Washington, D.C., Estados Unidos; Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons, USP – Universidade de São Paulo/SP, Brasil; Nelson Viana, UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, Brasil; Paula Tavares Pinto, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto/SP, Brasil; Paulo José Andreolino, UEM – Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, Brasil; Paulo Sampaio Xavier de Oliveira, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Centro de Ensino de Línguas, Campinas/SP, Brasil; Regiani Aparecida Santos Zacarias, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Assis/SP, Brasil; Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, Brasil; Silvana Vieira da Silva, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Simone Malaguti, LMU – Ludwig – Maximilians Universität – Institut für Deutsch als Fremdsprache – Munique – Alemanha; Tatiana Helena Carvalho Rios, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, Brasil; Vanessa Borges de Almeida, UNB – Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil; Walkyria Monte Mór, USP – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil

SUMÁRIO / CONTENTS

- Apresentação
Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld e Ana Cristina Biondo Salomão..... 157
- Ações e reflexões sobre o uso de um grupo de *whatsapp* tutoriado para aprendizagem de língua estrangeira
Gabriela Marques-Schäfer e Deborah Mello..... 163
- Tecnologias para inverter a sala de aula: possibilidades do Currículo + para o ensino de língua espanhola em São Paulo
Isadora Valencise Gregolin..... 179
- “...y se me vino a la cabeza todo lo que estuvimos viendo esta semana...”: la conformación de una comunidad de aprendizaje en un curso de formación docente a distancia
Mônica F. Mayrink O’Kuinghttons e Hebe E. Gargiulo..... 191
- Curso de inglês a distância utilizando um planejamento temático baseado em tarefas: o professor como agente de escolha
Denise Elaine Emidio e Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes..... 209
- Letramento digital e a formação do professor de língua na contemporaneidade
Patricia Fabiana Bedran..... 225
- *Institutional Integrated Teletandem: Students’ perceptions about collaborative writing*
Suzi Marques Spatti Cavalari..... 249
- Desenvolvimento do pensamento reflexivo em atividades *online* e a formação inicial de professores de línguas
Emeli Borges Pereira Luz 261
- Problematizando práticas de ensino e aprendizagem na plataforma moodle: aproximações com a modalidade híbrida
Heloisa Brito de Albuquerque Costa 283
- Diretrizes para autores..... 301

APRESENTAÇÃO

Diante do cenário das sociedades contemporâneas, no qual a ampliação de fronteiras e o redimensionamento de tempo e espaço trazem grandes mudanças para as relações interpessoais e com o conhecimento, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ocupam papel de destaque, ao impulsionar questionamentos, desencadear reflexões, alterar relações e reconfigurar ações e papéis. Em estudos do campo das Ciências Humanas, como na Sociologia, Antropologia e na Educação, cresce o enfoque nas novas modalidades de comunicação e nos processos de ensino e de aprendizagem na atualidade, em uma tentativa de compreender melhor os impactos ocasionados pela relação homem-máquina nas novas formas de agir, pensar e de se relacionar. A célebre frase atribuída a McLuhan¹ em 1967, “O homem cria as ferramentas; as ferramentas recriam o homem”², nos parece hoje ainda mais atual, na medida em que, a partir do frequente uso de novos recursos digitais, estamos tendo que repensar algumas práticas sociais, atuações profissionais e relações humanas.

Nessa perspectiva, o modelo tradicional de ensino, no qual o professor é tido como único detentor de saberes em sala de aula, é colocado em xeque (mate?). Em uma era em que o acesso à informação se torna possível em um “clic”, encontramos alunos em sala de aula com outras demandas e é necessário repensar as práticas de sala de aula, principalmente no que tange ao uso das TDICs e das possibilidades que elas oferecem para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e para a formação de professores de línguas.

Conforme enfatizam diversos autores (MORAN, 2002; KENSKI, 2008, entre outros), o uso de TDICs por si só não garante práticas de sala de aula inovadoras e uma transformação na educação de base tradicional: a questão central está na forma com que elas são utilizadas. Uma educação inovadora, de acordo com Moran (2002) “pressupõe desenvolver um conjunto de propostas com alguns grandes eixos que se integram, se complementam, se combinam”, como desenvolver a autoestima, o autoconhecimento,

¹ Educador, filósofo e teórico da comunicação canadense, que cunhou termos como “Aldeia global” já na década de 1960, muito antes do advento da internet.

² A referida frase, bastante mencionada por estudiosos do campo das novas mídias, é comumente atribuída a McLuhan, Entretanto, há controvérsia entre pesquisadores quanto à legitimidade de tal atribuição, como explicitado, por exemplo, em: <<https://mcluhangalaxy.wordpress.com/2013/04/01/we-shape-our-tools-and-thereafter-our-tools-shape-us/>>. Conforme alguns autores, há a possibilidade de ela ter sido originalmente mencionada por John Culkin, padre amigo desse cientista da comunicação canadense. Todavia, não nos aprofundaremos na investigação da autoria da frase, apenas a tomaremos para ilustrar nossas reflexões.

a formação do aluno como cidadão, bem como deslocar o foco do ensino para a aprendizagem e para o aluno como agente desse processo.

Especificamente sobre a aprendizagem da língua estrangeira, Paiva (2015, p.33) defende que seu sucesso “[...] demanda a inserção do aprendiz em atividades de uso social da língua e, a depender do uso que se faz da tecnologia, estaremos apenas levando para a tela os velhos modelos presentes nos primeiros livros didáticos.”

Desse modo, partindo de tais reflexões, o presente volume da *Revista EntreLínguas*, intitulado *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em contexto de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras* (v. 2, n. 2, 2016) tem o intuito de reunir investigações sobre as potencialidades e desafios do ensino e da aprendizagem de línguas mediados por novos recursos digitais, assim como para a formação (inicial ou continuada) de professores de línguas estrangeiras modernas, seja em projetos de extensão, cursos a distância ou cursos semipresenciais.

O primeiro artigo focaliza as vantagens didático-pedagógicas de tecnologias móveis, mais especificamente, do *smartphone* e o hoje tão popular aplicativo *whatsapp*. As autoras Gabriela Marques-Schäfer e Déborah Mello, em “Ações e reflexões sobre o uso de um grupo de whatsapp tutoriado para aprendizagem de língua estrangeira”, analisa os resultados da participação de alunos de um curso de Letras em um projeto que consistiu na utilização do aplicativo em seu cotidiano, e que teve como objetivo promover a aprendizagem do alemão como língua estrangeira. Conforme conclui a autora, o *whatsapp* é uma ferramenta que não apenas cria uma nova forma de comunicação no cotidiano, mas possui também grande potencial em processos de ensino e aprendizagem de LE.

Na sequência, a autora Isadora Valencise Gregolin, em seu texto “Tecnologias para inverter a sala de aula: possibilidades do Currículo+ para o ensino de língua espanhola em São Paulo”, discute “a necessidade de se pensar o trabalho com as novas tecnologias na perspectiva da natividade digital” e analisa algumas atividades da plataforma Currículo+, disponibilizada pela Secretaria de Educação de São Paulo, “como ferramentas com potencialidades a serem exploradas por professores de língua espanhola por meio da abordagem de aula invertida”. A autora destaca a importância de se refletir sobre os currículos e as práticas docentes, de se realizar uma avaliação sobre os conteúdos das plataformas e repositórios e aponta ainda para a necessidade de haver maior investimento de tempo por parte dos professores para a produção de conteúdos educacionais, individualmente e também em colaboração com colegas.

No artigo seguinte, intitulado “... y se me vino a la cabeza todo lo que estuvimos viendo esta semana...”: la conformación de una comunidad de aprendizaje en un curso de formación docente a distancia”, as autoras Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons e Hebe Ester Gargiulo analisam a forma como se constrói colaborativamente uma comunidade de aprendizagem em um fórum de um curso de formação de professores (formação continuada: curso de especialização a alunos de pós-graduação) realizado na modalidade a distância e verificam que o fórum é ferramenta que possibilita a “criação de um espaço

para a reflexão e construção de conhecimentos”. As autoras verificam que nas interações em fórum, os alunos também assumem papel importante de mediadores pedagógicos, promovendo uma postura ativa no processo de aprendizagem e contribuindo para o estabelecimento de relações simétricas entre os diferentes participantes, ou seja, entre professor e alunos. Elas concluem ainda que os fóruns podem constituir espaço mais flexível para o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Ainda com foco em um curso a distância, as autoras Denise Elaine Emídio e Rita de Cássia Barbirato, no artigo “Curso de inglês a distância utilizando um planejamento temático baseado em tarefas: o professor como agente de escolha”, discutem alguns resultados obtidos em um curso oferecido a distância pela perspectiva do Planejamento Temático Baseado em Tarefas. As autoras lançam luzes sobre o papel central do professor, tanto na elaboração do curso, na escolha das ferramentas e na organização do ambiente virtual, quanto na mediação pedagógica durante todo o programa.

Em “Letramento digital e a formação do professor de língua na contemporaneidade”, a autora Patricia Fabiana Bedran discute a formação do professor de línguas pela perspectiva dos estudos do Letramento Digital e das premissas da Formação Sociocultural do professor. A autora focaliza uma atividade realizada com professores de língua estrangeira em formação, inseridas no contexto de Teletandem no qual foram utilizadas tecnologias digitais, principalmente do tipo *wiki*, um recurso que permite a escrita colaborativa on-line. O Projeto Teletandem Brasil (TELLES; VASSALLO, 2006; TELLES, 2009; BENEDETTI, CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010) da UNESP é uma modalidade de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras a distância, que objetiva colocar pares de falantes de diferentes línguas trabalhando de forma colaborativa, por meio de recursos de comunicação síncrona na Internet, como o *Skype*, para aprenderem a língua um do outro³. Nesse contexto, a escrita colaborativa foi usada como instrumento de mediação dos participantes, na busca da formação de uma comunidade de prática. Para a autora, o sucesso das atividades “não está relacionado diretamente ao uso de uma ferramenta tecnológica apropriada, mas ao engajamento dos participantes na tarefa solicitada”. Assim, ao entender a aprendizagem como fenômeno social e os novos padrões interacionais advindos das práticas discursivas em ambientes digitais como um desafio para a formação de professores, Bedran conclui que devemos pensar em novas formas de pensar e agir no processo de formação inicial, que sejam “(trans)formada(s) e delineada(s) por recursos metodológicos, tecnológicos e contextuais”.

No artigo seguinte, intitulado “*Institutional Integrated Teletandem: Students’ perceptions about collaborative writing*”, Suzi Marques Spatti Cavalari apresenta resultados de uma investigação conduzida em uma modalidade específica de Teletandem, na qual as interações virtuais são integradas às aulas regulares da grade curricular do curso de graduação, nesse caso o Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor. A

³ Ver: <<http://www.teletandembrasil.org>>.

autora descreve e explora as características da escrita colaborativa, enfocando uma tarefa desse tipo que foi implementada no Teletandem Institucional Integrado, na UNESP – São José do Rio Preto. Por meio da análise de diários de aprendizagem, ela também discute a percepção dos participantes brasileiros (treze aprendizes de inglês) que desenvolveram essa atividade em 2015. Seus resultados mostram que os alunos afirmam ter sentimentos contraditórios em relação à experiência de escrita colaborativa em contexto de Teletandem, mas concordam que os textos escritos em colaboração tendem a ser mais complexos e ter maior precisão. Assim, a autora aponta para os benefícios pedagógicos e a oportunidade da criação de propiciamentos (*affordances*) que este tipo de atividade colaborativa pode trazer para a aprendizagem de línguas.

Também no contexto da formação de professores de línguas, Emeli Borges Pereira Luz, no artigo “Desenvolvimento do pensamento reflexivo em atividades online e a formação inicial de professores de línguas”, aborda princípios relacionados às TDICs na educação e a aprendizagem do século XXI. Seu foco é o letramento digital associado ao desenvolvimento do pensamento reflexivo no contexto on-line. A autora descreve, assim, uma pesquisa-ação realizada no contexto de um curso de graduação em Letras de uma Universidade pública federal em uma na disciplina de metodologias de ensino de inglês para fins específicos, na qual foram usadas: a plataforma Edmodo⁴ para a criação de um grupo e postagem das atividades; a ferramenta MindMeister⁵, que permite a criação de mapas mentais e o compartilhamento deles; e o Vocaroo⁶ para a criação de podcasts. Com base na análise de três instrumentos de pesquisa – um questionário inicial, um questionário de análise de necessidades e as atividades realizadas –, a autora analisa a familiaridade dos futuros professores com o uso das ferramentas e indícios de desenvolvimento de pensamento reflexivo e não-reflexivo. Ela conclui que embora as TDICs sejam amplamente usadas para fins pessoais, ainda há uma necessidade de melhor planejamento e utilização delas na formação de professores, de modo a motivá-los a “aplicar esse conhecimento no dia a dia de suas salas de aulas”.

No artigo “Problematizando práticas de ensino e aprendizagem na plataforma moodle: aproximações com a modalidade híbrida”, Heloisa Brito de Albuquerque Costa relata um estudo reflexivo-crítico desenvolvido nas disciplinas de didática em língua francesa, a saber “Aquisição e aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira” e “Atividades de estágio em Francês”, do Curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Ao discorrer sobre as transformações trazidas pela Internet ao longo das últimas décadas para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e seus impactos para a formação de professores, a autora problematiza “o uso da plataforma moodle como extensão da sala de aula

⁴ Disponível em: <<https://www.edmodo.com/>>.

⁵ Disponível em: <<https://www.mindmeister.com/pt>>.

⁶ Disponível em: <<http://vocaroo.com/>>.

presencial”. Para a autora, é necessário que busquemos formas de descentralizar o papel do professor, fazendo com que o aluno seja colocado em primeiro plano. Ela ressalta também a importância de formadores compartilharem suas experiências em diferentes instituições para fomentar a discussão das dificuldades encontradas assim como das soluções em cada contexto.

Como se pode ver, os artigos trazem interessantes reflexões sobre experiências com o uso de diferentes recursos digitais, que variam desde alguns usados para comunicação pessoal, como o *whatsapp*, e que são introduzidos nas práticas pedagógicas, até plataformas desenvolvidas para trabalho pedagógico colaborativo on-line, como o moodle e o Edmodo. Esperamos que a leitura possa contribuir para o debate sobre a inserção das TDICs no ensino e aprendizagem de línguas, assim como para introduzir novas ideias aos docentes atuando em diferentes contextos de ensino e para a formação inicial e continuada de professores de línguas.

Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld
Ana Cristina Biondo Salomão

REFERÊNCIAS

BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil**: línguas estrangeiras para todos. Campinas: Pontes, 2010.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2008.

MORAN, J. M. A. A contribuição da tecnologia para uma educação inovadora. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v.4; n.2, p.347-356, 2002. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/785>>. Acesso em: 17 set. 2016.

PAIVA, V.L.M.O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (Org.). **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas: Pontes, 2015. p. 21-34.

TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

AÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O USO DE UM GRUPO DE *WHATSAPP* TUTORIADO PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Gabriela MARQUES-SCHÄFER*
Deborah MELLO**

- **RESUMO:** Na Didática de Línguas Estrangeiras, o potencial de tecnologias móveis vem sendo cada vez mais investigado. As vantagens dessas tecnologias vão além dos fatos de apresentarem baixo custo, alta conectividade e portabilidade. Trata-se de aparelhos que podem ser acessados e usados por alunos em qualquer lugar a qualquer hora, independente de permissões de professores e instituições de ensino. Diante desta nova situação, objetivava-se com este trabalho relatar sobre um Projeto de E-Tutoria que contou com o suporte do aplicativo *WhatsApp*. Através da formação de um grupo, alunos de um curso de Letras, Português-Alemão, puderam praticar conhecimentos linguísticos adquiridos em sala, interagir sobre seu cotidiano em língua estrangeira e enviar mensagens e arquivos de imagens. Além disso, os alunos puderam contar com o apoio de uma tutora virtual e de uma professora para conseguir se expressar na língua-alvo, tirar dúvidas de gramática e vocabulário e ainda receber *feedback* corretivo, quando solicitado.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Tutor virtual. Tecnologias móveis. *Smartphone*. *WhatsApp*. *Feedback*. Aprendizagem de línguas.

Introdução

Aparelhos eletrônicos móveis, como celulares do tipo *smartphones* e *tablets*, se tornaram instrumentos de comunicação e organização indispensáveis em nossas vidas pessoais e profissionais. Também na área da educação, as tecnologias móveis vem ganhando cada vez mais espaço. Alguns professores ainda veem a presença desse tipo de tecnologia como uma fonte de distração e algumas instituições de ensino até proibem qualquer tipo de recurso tecnológico em sala de aula. Porém, alguns estudos como os da Unesco (2014a, 2014b) mostram que as tecnologias móveis são capazes de ampliar

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades - Instituto de Letras. Rio de Janeiro - RJ - Brasil. 20559-900 - gabrielamarques@yahoo.com

** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades - Instituto de Letras. Rio de Janeiro - RJ - Brasil. 20559-900 - deborahmarcellino@hotmail.com

e enriquecer oportunidades educacionais em diversos contextos. Telefones celulares e *tablets* já estão sendo usados por alunos e professores não só para acessar informações, mas também para simplificar a administração da vida pessoal e profissional, assim como promover a aprendizagem de maneira inovadora.

Na área de ensino e aprendizagem de línguas, o potencial das tecnologias móveis já vem sendo explorado tanto dentro quanto fora da sala de aula. Aplicativos de dicionários e vocabulário estão cada vez mais presentes no cotidiano de alunos e professores. Para a Didática de Línguas Estrangeiras, o importante, no momento, é desenvolver projetos pedagógicos que explorem os benefícios das tecnologias móveis, promovam uma aprendizagem híbrida e aproveitem a competência midiática já existente por parte de muitos dos alunos.

Acreditando no potencial didático do aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp* e com o intuito de testar os desafios e possibilidades do trabalho com tecnologias móveis no ensino de línguas estrangeiras, foi desenvolvido um Projeto de *E-Tutoria via WhatsApp*, para uma disciplina do curso de graduação em Letras, Português-Alemão, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo do presente artigo é apresentar este Projeto e discutir seus primeiros resultados.

A seguir, discorreremos sobre o uso do aplicativo *WhatsApp* para aprendizagem de línguas e sobre o papel do professor/ tutor em ambientes virtuais de aprendizagem. Depois da descrição do Projeto, passaremos à análise dos dados levantados a partir das interações realizadas através do aplicativo e de questionários respondidos pelos participantes.

O uso do *WhatsApp* para aprendizagem de línguas

Uma das tecnologias móveis que cada vez mais ganha destaque na área da Educação e na Didática de Línguas Estrangeiras é o celular do tipo *smartphone*. Com suas inúmeras funções de organização e comunicação, este tipo de aparelho já substitui, em alguns contextos, o uso de outros recursos tecnológicos como o computador e o *CD-Player*.

Dentre os aplicativos mais usados no mundo através dos *smartphones*, um deles merece atenção por parte dos professores de línguas devido às suas funções de comunicação e compartilhamento de informações e materiais multimidiáticos. Trata-se do aplicativo *WhatsApp* que a partir da possibilidade de troca de mensagens de texto e áudio, assim como de envio de imagens, vídeos e da realização de chamadas vem, aos poucos e em determinados contextos, substituindo o uso de SMS e E-Mails. Este aplicativo já conta com cerca de “900 milhões de usuários” (WHATSAPP, 2015b) e cerca de “30 bilhões de mensagens instantâneas enviadas por dia” (WHATSAPP, 2015a). Além disso, o *WhatsApp* conta também com a versão *WhatsApp Web* que permite aos usuários trocar mensagens com seus contatos utilizando o computador no lugar do celular, através de sua conta do aplicativo.

Souza (2015) criou um grupo no *WhatsApp* com seus alunos de inglês como língua estrangeira para promover o ensino híbrido, ou seja, aquela forma de ensino que combina encontros presenciais com atividades mediadas por tecnologia. O propósito de seu projeto também era criar pares de interação comunicativa, uma vez que o professor enviava, através do aplicativo, questões para serem solucionadas em casa que seriam posteriormente aprofundadas em sala de aula. Dessa forma, esperava-se que o tempo em sala de aula ficasse mais reservado para as trocas sobre o conteúdo e não para uma exposição do conteúdo. Os alunos deveriam fazer um contato prévio e fora da aula com o tema a ser abordado e levar para as aulas suas dúvidas. Souza (2015) destaca a possibilidade de criação de grupos através do *WhatsApp* que, em sua opinião, foi responsável pela criação de um espaço virtual interativo e colaborativo, o qual pode servir de apoio ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

No estudo de Gutiérrez-Colon et al. (2013), alunos de inglês como língua estrangeira usaram o aplicativo *WhatsApp* para interagirem sobre textos enviados através de links e discutirem questões de compreensão e interpretação. Segundo os autores, os alunos consideraram a troca de mensagens como uma ferramenta atraente e inovadora para aprendizagem, pois podiam escrever e receber mensagens curtas e de forma imediata. Os autores notaram ainda que, após o projeto, houve um aumento na motivação por parte dos alunos para a realização de atividades de leitura na língua estrangeira (no caso o inglês).

Kaieski, Grings e Fetter (2015) realizaram uma pesquisa-ação em uma turma de um curso de inglês de nível intermediário e em uma disciplina de um curso técnico em informática. Em ambos os contextos foram criados grupos separados via *WhatsApp* que foram usados para que os alunos pudessem tirar dúvidas e interagir sobre o conteúdo programático de seus cursos. Os resultados da investigação mostram que o aplicativo contribuiu para a promoção de um maior engajamento, uma maior participação e colaboração dos alunos no processo de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Já Leite e Silva (2015) buscaram, através de uma pesquisa sobre interações em grupo via *WhatsApp*, caracterizar as trocas de mensagens como um gênero textual. Segundo as autoras, os participantes da pesquisa, usaram não só o serviço de troca de mensagens de texto como um chat tradicional, mas também outras funções midiáticas oferecidas pelo aplicativo, como o envio de imagens e áudios. A partir daí as autoras puderam observar uma sobreposição de linguagens, que vai além da utilização da linguagem verbal e vai até o uso de uma linguagem imagética e sonora. Além disso, as autoras detectaram o forte uso de uma linguagem informal, justificada pelo fato dos participantes tentarem se aproximar ao máximo da linguagem usada em situações orais do cotidiano e recorreram com frequência ao uso de gírias e *emoticons*.

De fato, o número de estudos sobre o aplicativo *WhatsApp* na área da Didática de Línguas Estrangeiras ainda é bastante reduzido, porém pode-se concluir, a partir de relatos já publicados (RAMBE e BERE, 2013; AMRY, 2014; BOUHNICK; DESHEN,

2014), que seu uso pode contribuir para elevar a participação dos estudantes em discussões sobre um determinado tema ligado a uma disciplina/ um curso, aumentar a motivação para aprendizagem, melhorar o compartilhamento de informações e conhecimentos, promover a aprendizagem sócio-construtivista, fomentar a autoconfiança dos estudantes, favorecer a resolução de problemas e criar um ambiente de aprendizagem virtual agradável, próximo à realidade dos estudantes e de baixo custo.

O papel do tutor virtual

Dentro da área da Didática de Línguas Estrangeiras, a discussão sobre o papel de tutores virtuais é bastante ampla. É possível encontrar diversas nomenclaturas que vão desde “tutor online” ou “tele-tutor” até “e-tutor”, “e-moderador”, “tutor virtual”, “facilitador” ou “*coach*”. Schnaithmann (2008, p. 46) afirma que essas nomenclaturas são usadas, muitas vezes, como sinônimos e que é muito difícil apontar diferenças entre elas, uma vez que o fator decisivo para a compreensão do papel de um tutor que trabalha em um contexto virtual é justamente a investigação do seu contexto de atuação. Dessa forma, mais importante do que escolher o termo é decidir as funções que a pessoa terá que exercer. É preciso se perguntar se o professor/ tutor terá encontros presenciais com os alunos, se ele será responsável pela seleção de temas, textos e conteúdos, pelo acompanhamento virtual dos alunos, pelas avaliações e pelas formas e tipos de *feedback*.

Para Schnaithmann (2008, p. 46) aqueles professores que organizam e realizam cursos totalmente online e ainda orientam alunos em contexto virtual assumem o papel de “professores online”. Já aqueles que ficam responsáveis somente pela orientação virtual de alunos, respondendo a perguntas e explicando alguns temas de determinados conteúdos, devem ser vistos como “tutores online” ou “acompanhantes de aprendizagem online”.

Rösler (2004, p. 196) trabalha com dois termos ao tentar classificar os tipos de serviços de tutoria que vem sendo oferecidos por editoras de livros didáticos e instituições de ensino de línguas: “tutor online” e “tutor virtual”. Segundo o autor, “tutor online” são aqueles profissionais que estão ligados a um material, programa ou curso online, trabalham de forma anônima, corrigem respostas e textos de alunos, mas não tem uma relação pessoal com eles. Já o “tutor virtual” seria aquele profissional que é conhecido entre os alunos através de foto(s), de um perfil com informações gerais sobre sua pessoa e estão disponíveis para responder a dúvidas relacionadas ao processo de aprendizagem de línguas.

A partir de um estudo sobre o papel de tutores em contexto de aprendizagem de alemão como língua estrangeira, Rösler e Würffel (2010) descrevem as seguintes competências necessários para atuação em ambientes virtuais: (i) a competência da disciplina em questão que se relaciona ao domínio do tutor de conhecimentos teóricos e práticos da área; (ii) competência metodológica que se refere à capacidade do tutor de escolher métodos e materiais adequados ao seu contexto de atuação; (iii) competência

organizacional que engloba a habilidade do tutor de organizar conteúdos, datas, avaliações e outros compromissos que levam ao sucesso na organização do curso; (iv) competência administrativa que trata da capacidade do tutor de administrar desde o suporte técnico até o tempo reservado para a realização de determinadas tarefas; (v) competência social e pessoal que diz respeito à habilidade do tutor de se relacionar pessoalmente com os alunos, estabelecendo contato, promovendo momentos de interação tutor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s) e trabalhando a motivação; (vi) competência didática que se refere à capacidade do tutor de negociar, selecionar e tratar determinados temas, passar e formular atividades e exercícios, fomentar as quatro habilidades (leitura, escrita, fala e escuta), promover a aprendizagem de gramática e vocabulário, assim como elaborar *feedback* que contribua de forma positiva para aprendizagem; (vii) e competência midiática¹ que trata da habilidade do tutor de lidar com diferentes recursos tecnológicos em prol do processo de ensino e aprendizagem.

Para o presente trabalho, podemos afirmar, de acordo com a definição sugerida por Rösler (2004), que o grupo tutoriado criado através do aplicativo *WhatsApp* contou com a participação de uma tutora virtual, uma vez que os alunos a conheceram através de fotos e de uma visita presencial feita à sala da disciplina da qual os alunos frequentavam (Língua Alemã III). Quanto ao seu papel, cabe informar que a tutora ficou responsável por responder a perguntas dos alunos e moderar as interações. Vale destacar ainda que não era de sua responsabilidade a organização, administração nem avaliação do curso presencial frequentado pelos alunos da turma, uma vez que ela também ainda era aluna de graduação, porém já do oitavo período. Dessa forma, esperava-se da tutora que ela apresentasse uma competência da disciplina, no caso competência em língua alemã, sendo capaz de se comunicar de forma correta e fluente no idioma estrangeiro. Além disso, esperava-se também dela competência social, pessoal, didática e midiática para se relacionar e se comunicar bem com os participantes, assim como produzir *feedback* adequado ao nível dos alunos.

Sobre o Projeto de E-Tutoria

Partimos de um princípio teórico construtivista e interacionista de que é por meio de interações autênticas e espontâneas que alunos podem apresentar mais facilidade para aprender uma língua estrangeira (VYGOTSKY, 1978; LONG, 1981; PICA,

¹ De acordo com o Rösler (2004, p. 125), o conceito de competência midiática deve ser visto a partir de duas perspectivas: a da recepção e a da produção de textos digitais. Para o autor, uma pessoa que tenha competência midiática dispõe da habilidade de receber, buscar, analisar e criticar qualquer tipo de informação, texto, vídeo e áudio em formato digital. Além disso, ela é capaz de produzir textos digitais de forma oral ou escrita em diferentes canais, como Chat, E-Mail, Fórum e outros, uma vez que conhece suas diferentes dinâmicas, técnicas e funções. Alguém que apresenta competência midiática sabe não só agir bem de forma social no mundo digital, mas também é capaz de criar e desenvolver páginas virtuais, podcasts, vídeos, aplicativos etc.

1994; HENRICI, 1995). Dessa forma, optamos pela criação de um grupo tutoriado via *WhatsApp* que viesse a ter semelhanças com outros chats didáticos já conhecidos e investigados (PLATTEN, 2003; REBELO, 2006; ARAÚJO E SÁ; MELLO-PFEIFFER, 2009; BIEBIGHÄUSER; MARQUES-SCHÄFER, 2009; MARQUES-SCHÄFER, 2013), uma vez que esses são capazes de promover interações autênticas e espontâneas em contexto de aprendizagem de língua.

O Projeto de E-Tutoria² via *WhatsApp*, realizado no primeiro semestre de 2015, objetivou não só promover uma maior integração entre a turma e aumentar a motivação pela aprendizagem de alemão, mas também oferecer aos alunos uma oportunidade de praticar a língua estrangeira de forma dinâmica, autêntica e espontânea fora da sala de aula.

Participaram do Projeto onze estudantes da disciplina de Língua Alemã III, do curso de Letras, Português-Alemão, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nós, autoras do presente artigo, também participamos das interações no grupo do aplicativo na qualidade de tutora e professora, sendo esta a professora da disciplina em questão e aquela uma aluna do oitavo período. Devido à sua responsabilidade pelo desenvolvimento e avaliação do Projeto, a professora optou por observar mais as interações, enquanto que a tutora, além de atuar como moderadora, ficou mais responsável por responder a perguntas de gramática e de significado de palavras e expressões.

Ficou acordado entre o grupo que todos deveriam escrever, em alemão, o máximo que conseguissem e, em português, o mínimo necessário. Além disso, foi pedido que mensagens só fossem enviadas entre às 8 e 22 horas e que se tratassem somente do tema do Projeto.³

Durante aproximadamente dois meses, os alunos realizaram a tarefa de levar para casa o pelúcia do Gruffelo, personagem principal de uma obra da literatura infantil internacionalmente conhecida, o Gruffelo, de Donaldson e Scheffler (2012) e relatar através do *WhatsApp* sobre sua rotina. A cada semana, um aluno deveria enviar mensagens de texto e voz, fotos e vídeos. Além disso, foi combinado entre os alunos e a professora que, para o final do semestre, cada aluno deveria entregar um trabalho final sobre o Projeto, em formato de texto, áudio ou vídeo, que apresentasse algumas das experiências da turma com o *Gruffelo*.

Metodologia de pesquisa e análise dos dados

A presente investigação é de base qualitativo-interpretativista. Pode-se também situá-la como uma pesquisa-ação, uma vez que uma das autoras desempenhou, ao mesmo

² Trata-se de um Sub-Projeto do Grupo de Pesquisa CALIC-TECH da UERJ. Disponível em: <www.calic.uerj.br>. Acesso em: 21 set. 2016.

³ Esse combinado foi realizado em sala de aula antes do início das trocas de mensagens via aplicativo.

tempo, uma dupla função, a de professora e pesquisadora em um mesmo contexto. Segundo Caspari, Helbig e Schmelter (2007), a pesquisa-ação é uma forma de trabalho adotada por professores de línguas que, objetivando compreender melhor questões ligadas à sala de aula, investigam suas próprias ações, seus materiais e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Para o presente estudo foram elaborados dois questionários distintos que foram respondidos pelos alunos antes e depois da realização do Projeto. Ambos os questionários continham perguntas abertas e fechadas e tinham como objetivo levantar dados sobre a relação dos alunos com o uso de tecnologias móveis e sobre suas experiências ao longo da duração do Projeto de E-Tutoria. Além disso, a tutora também respondeu a um questionário⁴, através do qual ela pôde fazer uma reflexão sobre sua atuação como tutora online.

A seguir, apresentaremos, primeiramente, algumas sequências das interações no grupo e uma discussão sobre a perspectiva da tutora acerca do Projeto e, posteriormente, analisaremos os dados coletados entre os alunos. Focaremos nossa análise nos dados que tratam especificamente sobre questões ligadas às funções da tutora e à correção de erros.

Exemplos de sequências interacionais em grupo tutoriado via *WhatsApp*

As interações realizadas no grupo tutoriado via *WhatsApp* assemelham-se a interações ocorridas em chats didáticos como as analisadas em Marques-Schäfer (2013). As mensagens são enviadas de forma quase sempre sincrônica e apresentam um formato curto. Outra característica comum entre os chats didáticos e as conversas em grupo tutoriado via *WhatsApp* é o entrelaçamento temático das mensagens trocadas, o que às vezes dificulta a fluidez da conversa e o entendimento entre os participantes.

Os alunos participantes do Projeto de E-Tutoria buscavam escrever de forma correta, respeitando as regras de gramática e ortografia da língua alemã. Os exemplos 1 e 2 a seguir ilustram a tentativa dos alunos de corrigir seus próprios erros:

Exemplo 1:

8:00 AM – Aluno A: Ja, wir haben eine gute Nachh. Grüffelo ist sehr zufrieden.

8:03 AM - Aluno A: Hatte*

8:04 AM - Tutora: Hahaha! Sehr gut! Er sieht ein bisschen böse aus, aber das stimmt nicht, oder?

8:05 AM - Tutora: Wo hast du diese Korrektur gemacht? (Hatte)

⁴ As quatro perguntas deste questionário foram: (i) explique como você realizava sua tarefa como tutora no grupo?; (ii) Em algum momento, você se sentiu insegura para moderar e/ou corrigir?; (iii) como você vê a questão da correção dentro de um grupo via *WhatsApp* para fins de aprendizagem de língua?; e (iv) Na sua opinião, qual foi/ quais foram os benefícios do projeto tanto para você como futura professora quanto para os alunos?

8:06 AM - Aluno A: Ich weiße nicht, (estou um pouco confusa, não sabia se colocava a frase no presente ou no passado.

Exemplo 2:

12:30 PM – Aluno B: Wo?

12:30 PM - Aluno B: :(((

12:30 PM – Aluno C: Im internet ist billinger

12:30 PM – Aluno C: billiger *

Este comportamento de busca pela forma gramatical e ortográfica correta mostra a preocupação dos alunos em se comunicar sem erros mesmo fora da sala de aula. Alguns alunos desejavam saber concretamente onde estavam seus erros e perguntavam diretamente a Tutora por ajuda. A tutora, por sua vez, adotava modos de correção indireta, como pode-se observar a partir do Exemplo 3:

Exemplo 3:

6:25 PM – Aluno E: Nein, sie ist ein Freund. Wir studiert zusammen.

6:26 PM – Aluno E: **einen

6:26 PM - Tutora: Ah ok eine Freundin von dir :-) sie sieht dir ähnlich aus

A tutora além de moderar as conversas e ajudar com questões linguísticas e interculturais, também desempenhava um papel de boa colega, demonstrando compreensão e apoio quando alguém relatava sobre alguma dificuldade. No Exemplo 4 a seguir uma aluna relata sobre suas dificuldades com a interferência do inglês na sua aprendizagem de alemão. A tutora reage comentando sobre sua própria experiência e manifestando apoio. A aluna responde, reconhecendo as palavras da tutora como um estímulo:

Exemplo 4:

8:55 AM – Aluno A: Gut, ich schlecht nicht fühlen

8:55 AM – Aluno A: (a última frase é pela questão do inglês)

8:57 AM – Aluno B: Ich möchte englisch vergessen (Esquecer)

8:58 AM – Aluno A: Ich auch

8:58 AM - Tutora: Ich fühle mich nicht mehr schlecht

9:02 AM - Tutora: Ihr habt letztes Jahr angefangen deutsch zu lernen...es ist noch etwas neu!Am Ende dieses Semester fangt ihr mehr auf deutsch zu denken!

9:02 AM - Tutora: Ihr könnt schon gut verstehen und das ist super!

9:07 AM – Aluno A: Ich kann verstehen. Das Problem kommt später.

9:11 AM - Tutora: Das ist ganz normal!

9:12 AM - Tutora: Am Anfang könnte ich gut verstehen, aber fast nichts sagen

9:16 AM – Aluno A: Ah ja, gut ist ein Anreiz(estímulo é assim mesmo ?)

A perspectiva da tutora

A perspectiva da tutora sobre o Projeto de E-Tutoria via *WhatsApp* foi investigada a partir dos dados levantados com um questionário composto de quatro perguntas abertas sobre sua experiência como tutora, o desafio na elaboração de *feedback* corretivo e sua visão sobre os benefícios do Projeto para sua formação universitária como professora de língua alemã. A tutora afirma que, apesar de já ter tido experiência como docente em contexto presencial, a participação no Projeto na qualidade de tutora virtual significou um desafio para sua formação, uma vez que ela mesma nunca tinha participado de um curso ou projeto que envolvesse o uso de tecnologias na área de ensino e aprendizagem de línguas nem nunca tido ouvido falar sobre o potencial didático do aplicativo *WhatsApp*.

Quanto à questão das correções, a tutora mostrou-se insegura sobre quando, como e com que frequência corrigir quais tipos de erros:

Tutora: Quanto às correções, posso dizer que me sentia bastante insegura no começo. Eu não me sentia segura sobre a forma e o momento correto de fazê-las. Como eu só conhecia os participantes do projeto de vista, no começo não pude planejar uma forma de correção mais individualizada como é possível fazer dentro de sala de aula. E, além disso, minhas correções deviam ser feitas de forma breve para que nenhuma explicação se perdesse devido a conversas cruzadas.

A tutora menciona ainda sua preocupação em não inibir os alunos com as correções e relata que preferia estimulá-los a se comunicar mais no grupo a ter que se ocupar com a formulação de *feedbacks* corretivos. Na opinião da tutora, que ainda é aluna de graduação, o projeto de E-Tutoria via *WhatsApp* traz diferentes benefícios para sua futura profissão como professora. A tutora afirma ter conseguido, através do Projeto, desenvolver senso crítico acerca da problemática de elaboração de *feedback* corretivo em ambiente virtual de aprendizagem. Na opinião da tutora-aluna, ela teve também a oportunidade de aperfeiçoar conhecimentos sobre a língua-alvo e experimentar novas técnicas de correção. Além disso, a tutora considerou como um importante benefício poder colaborar para a formação de outros alunos, uma vez que, através das interações no grupo via aplicativo, ela pôde relatar sobre suas experiências com o processo de aprendizagem de alemão e incentivar os colegas a continuarem os estudos. A tutora pondera ainda que com o Projeto passou a ter mais consciência da importância da constante aprendizado fora da sala de aula.

Posteriormente, a tutora ainda foi solicitada a relatar por E-Mail sobre a possibilidade técnica de seu *smartphone* de alterar o teclado do português para o alemão para se

comunicar no grupo. A tutora afirma ter feito utilização desse recurso, uma vez que este a ajudava a digitar algumas letras do alfabeto alemão, como ä, ö, ü e ß. Esse resultado confirma que a tecnologia móvel traz um fato novo para estudos na área da Didática de Línguas Estrangeiras que é o uso de um recurso digital na comunicação simultânea dos alunos, facilitando o uso da forma correta da língua em questão.

A perspectiva dos alunos

Através de questionários de Pré- e Pós-Pesquisa, pudemos investigar a perspectiva dos alunos acerca do uso de tecnologias móveis no processo de aprendizagem de língua alemã e acerca de suas experiências e opiniões sobre o Projeto de E-Tutoria via *WhatsApp* na UERJ em que participaram. Onze estudantes integraram o grupo, porém só sete responderam aos questionários. Dentre as respostas obtidas, somente quatro alunos afirmaram já terem ouvido falar do uso de tecnologias móveis no ensino de línguas. Enquanto somente um aluno afirmou já ter feito uso de tecnologias móveis dentro da sala de aula de alemão, ou outros seis afirmam usar este tipo de recurso somente fora da sala de aula.

Um aluno ao responder, relatou sobre sua experiência em sala e explicou que faz uso de um aplicativo de dicionário para procurar palavras do livro didático que não conhece. Quanto ao uso de tecnologias móveis fora da sala de aula, os alunos informaram que já usam tecnologias móveis como *smartphones* e *tablets* para treinar vocabulário, revisar gramática, ouvir música e pesquisar na Internet.

No questionário Pós-Pesquisa, os alunos foram solicitados a relatar sobre suas estratégias de comunicação diante de situações em que não entendiam alguma palavra ou expressão em língua estrangeira usada no grupo por algum dos participantes. Os alunos afirmam que diante deste tipo de situação fizeram uso de dicionários impressos e digitais, inclusive através do próprio celular, além de terem feito perguntas diretas ao grupo a fim de tirar dúvidas e descobrir os significados das palavras ou expressões usadas.

Com o intuito de verificar se algumas dessas novas palavras ou expressões ficaram na memória dos alunos, foi perguntado se eles poderiam citar espontaneamente alguma e indicar a razão pela qual eles ainda conseguiam se lembrar da palavra ou expressão citada. Cinco dos sete alunos que responderam ao questionário foram capazes de listar algumas palavras, como *Stau* (engarrafamento), *Drillingen* (trigêmeos) e *Spitzname* (apelido) e afirmaram que as situações relatadas pelos colegas no grupo e as fotos enviadas ajudaram na memorização.

Este resultado confirma o pressuposto teórico em que o presente estudo se baseia. Partimos do princípio que situações reais de interação em língua estrangeira sobre temas do cotidiano dos alunos podem contribuir para a aprendizagem. Além disso, este resultado mostra que a visualização de imagens com o pelúcia do Gruffelo em tais situações contribui para o processo cognitivo de memorização de novo vocabulário.

Diversas das fotos enviadas ao grupo mostravam um pouco da vida pessoal dos participantes fora da sala de aula. Os alunos foram solicitados a informar sua opinião sobre tal exposição e todos afirmaram que o envio de fotos pessoais para um grupo com fins de aprendizagem foi interessante e proporcionou uma maior aproximação entre os colegas na vida real. Todos afirmaram terem gostado do compartilhamento de informações e fotos sobre o dia-a-dia dos colegas.

Quanto aos momentos de correção, quatro dos seis alunos, que responderam à questão se foram corrigidos e como foi a correção, disseram que se lembram de terem sido corrigidos e os outros dois não conseguiram lembrar de nenhuma situação. Um aluno traz à luz um dos desafios do momento de realização de correção, uma vez que este pode ser delicado tanto para quem a faz quanto para aquele que a recebe:

Aluno C: As correções foram bem tranquilas e claras; mas se quem for corrigido não estiver aberto a isso, a correção pode ser mal interpretada (a pessoa pode achar que o corretor está querendo “aparecer”).

Dos sete questionários respondidos, somente quatro alunos relataram como se sentiram ao receber a correção. Três desses alunos afirmaram que gostaram e ficaram satisfeitos com o feedback corretivo. O aluno C, porém, comenta que no início apresentou dificuldades com as correções:

Aluno C: Num momento, eu confesso que fiquei irritada por estar sendo corrigida o tempo todo, mas depois eu comecei a aceitar as correções melhor.

Cabe mencionar que não foram encontradas correções de erros de alunos feitas por um outro aluno. Todos os *feedbacks* corretivos partiram da tutora e, em alguns casos, da professora, e foram realizados de forma indireta e/ou após um pedido explícito de ajuda. Entretanto, deve-se também lembrar que nem todos os erros de gramática e ortografia puderam – e nem deveriam – ser corrigidos para que o fluxo da comunicação não fosse interrompido. Como todos os alunos tinham a mesma função no grupo, poderíamos esperar que algum produzisse *feedback* corretivo com relação a algum erro de algum outro colega. Tal tipo de situação não foi encontrada e um dos alunos aborda esta questão em sua resposta, afirmando ter percebido o erro dos colegas, mas decidido não corrigir por não estar seguro nem ter certeza de que a correção era desejada.

Aluno F: Percebi erros que não foram corrigidos e não me senti “à vontade” ou até mesmo segura para corrigir o colega.

Quanto à questão do recurso tecnológico oferecido pelos aparelhos de *smartphones* de instalar teclados de diferentes línguas e obter correção ortográfica e sugestão de palavras, seis dos sete alunos que responderam ao questionário de Pós-Pesquisa afirmaram ter feito

uso deste recurso. Alguns alunos justificaram suas decisões devido a fatores práticos, como explica o seguinte aluno:

Aluno B: Durante o projeto em si, no grupo do whatsapp, fiz uso do teclado em alemão, pelo simples motivo de que, se não usasse o teclado em alemão, teria que usar algum dos outros teclados que tenho habilitados (português, inglês e espanhol). No meu telefone, é impossível NÃO ter um teclado de uma língua específica; não existe um teclado geral, sem idioma. Então, caso não usasse o teclado alemão, em primeiro lugar não teria acesso aos caracteres especiais do alemão, porque os outros teclados não os têm, e em segundo lugar, teria que usar um teclado de alguma outra língua que consideraria todas as palavras que eu escrevesse incorretas e ficaria tentando consertar cada uma delas para que virassem palavras daquela língua. Ou seja, eu teria que basicamente lutar contra o teclado a cada palavra. Não era prático, principalmente tendo a opção de simplesmente utilizar o teclado em alemão.

Já um outro aluno afirma ter recorrido também ao dicionário para poder ter certeza da grafia correta das palavras:

Aluno F: Algumas vezes tive dúvida com a grafia correta de algumas palavras e utilizei o corretor por ser fácil e rápido, porém algumas vezes precisei consultar o dicionário para ter certeza, pois algumas palavras tem a grafia parecida.

Um único aluno afirmou não ter trocado o idioma do teclado para se comunicar no grupo por não se sentir familiarizado com este recurso:

Aluno H: Não. Eu não recorri ao uso dessa ferramenta dos *smartphones* quando participei do projeto, pois na época eu ainda não era muito familiarizada com essa ferramenta existente nos celulares, por isso, preferi fazer uso do dicionário, que é uma ferramenta de muita importância e que nos ajuda de várias formas, como informações que vão do significado das palavras até a forma correta de se pronunciar.

Este resultado mostra que a experiência de trocar o idioma do teclado pode ser vista por alguns alunos como um desafio para o ato da escrita em língua estrangeira. Quanto ao recurso tecnológico de sugestão de palavras oferecidos pelos aparelhos de *smartphones*, nenhum dos alunos afirmaram ter feito uso desta opção ao escrever no grupo tutoriado via *WhatsApp*. O aluno C afirma ter se sentido inseguro quanto a esta possibilidade, uma vez que para aceitar a sugestão automática de uma palavra é preciso ter certeza de que a palavra sugerida é justamente a que o aluno estava procurando ou tentando escrever:

Aluno C: Eu usei sim o teclado na versão em alemão e achei bom porque dava para saber se a palavra estava correta. Já em relação às palavras novas que ele sugere, eu não

cheguei a usar porque eu não me sentia segura e ficava com medo de o significado ser diferente do que eu pensei mesmo quando eu olhava na internet.

Dos sete alunos que responderam ao questionário Pós-Pesquisa, seis afirmam que o projeto os motivou a estudar mais alemão. Todos os sete afirmaram ter gostado de poder ler e escrever mais no idioma estrangeiro. Além disso, todos manifestaram vontade de participar de outro projeto que envolvesse o uso de tecnologias móveis ao ensino e recomendariam o Projeto de E-Tutoria para aplicação em outras turmas.

Quando solicitados a resumir suas experiências no Projeto, os alunos listaram as seguintes palavras: incentivador, interessante, educativo, dinâmico, alegre, instigante, inovador, útil, estimulante e lúdico.

Conclusões e encaminhamentos

Neste artigo, discutiu-se o uso do recurso de formação de grupo no aplicativo *WhatsApp* para contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Diante dos resultados aqui apresentados, pode-se concluir que as tecnologias móveis já fazem parte da rotina de aprendizagem de língua estrangeira dos alunos fora da sala de aula e que o Projeto de E-Tutoria via *WhatsApp* da UERJ pode ser visto como uma experiência pioneira que une o uso tecnologia móvel a projeto pedagógico previamente elaborado de uma disciplina de graduação.

Os dados mostraram que o Projeto de E-Tutoria foi avaliado de forma bastante positiva tanto pela tutora quanto pelos alunos e que serviu como motivação para praticar conhecimentos linguísticos adquiridos em sala de aula. Além disso, pôde-se perceber a partir dos dados, que os alunos participantes do Projeto optaram por somente enviar mensagens de texto e imagens, deixando de lado outros recursos do aplicativo já tão usados em interações em língua materna no dia-a-dia, como o envio de mensagens de áudio e vídeos. Acredita-se que os alunos ainda não se sintam seguros quanto à sua competência linguística em língua estrangeira para se expressar de forma oral em um grupo e expor eventuais dificuldades. Assim, pode-se pensar para trabalhos futuros em desenvolver estratégias que motivem os alunos a tentar se expressar também através de áudios e vídeos como forma de praticar suas habilidades de fala e aprimorar a fluência.

Quanto à questão do *feedback* corretivo, pode-se concluir, a partir da análise de sequências interacionais e de relatos dos participantes, que estamos diante de um desafio já bem conhecido dentro da área da Didática de Línguas Estrangeiras: Como, quando e por que realizar correções? Os dados levam-nos a concluir que para a realização de projetos em grupo via *WhatsApp* com fins de aprendizagem de língua estrangeira é necessário encontrar um equilíbrio entre a necessidade de correção, o desejo (ou não) de obter correção por parte dos alunos e a fluência da comunicação. É recomendável definir previamente com os alunos quais são os objetivos do projeto,

da comunicação e quais papéis cada um deve assumir dentro do grupo afim de evitar frustrações, mal-entendidos e interrupções constantes ao longo das interações ligadas ao tema proposto.

Por fim, este trabalho mostra que o aplicativo em questão traz não só funções tecnológicas inovadoras e atraentes para a educação e para o ensino de línguas, mas também possibilita a realização de algo inédito até o momento no âmbito da produção de textos. Graças aos novos recursos, hoje é possível produzir textos escritos de forma síncrona e móvel, utilizando um sistema digital automático de correção e sugestão de palavras, algo que até então só era possível em situações de produção de texto de forma assíncrona em um computador. Dessa forma, seria importante a realização de novos estudos que investiguem mais a fundo as estratégias de redação e colaboração dos alunos em interações mediadas a partir do *WhatsApp* para fins de aprendizagem de línguas.

ACTIONS AND REFLECTIONS ON THE USE OF A WHATSAPP GROUP FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING

- **ABSTRACT:** *The potential of mobile technology is being increasingly investigated. The advantages of these technologies go beyond the low-cost, high connectivity and portability. These are devices that can be accessed and used by students anywhere at any time, regardless of permissions teachers and educational institutions. Given this new situation, the purpose of this work is to report on an E-Mentoring Project which had the support of the WhatsApp application. By forming a group, students of Portuguese and German could practice language skills acquired in the classroom, interact about their daily lives in a foreign language and send messages and images files. In addition, students could count on the support of a virtual tutor and a teacher to be able to express in the target language, ask questions of grammar and vocabulary and still receive corrective feedback when requested.*

- **KEY WORDS:** *Virtual tutor. Mobile technologies. WhatsApp. Feedback. Language learning.*

REFERÊNCIAS

AMRY, A. B. The Impact of whatsapp mobile social learning on the achievement and attitudes of female students compared with face to face learning in the classroom. **European Scientific Journal**, [S.l.], v.10, n 22, p. 116-136, 2014.

ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S. Co-construcción de saberes lingüísticos en los chats plurilingües en lenguas románicas. In: LÓPEZ ALONSO, C.; BARRIO, M. M. del. (Org.). **Las plataformas de aprendizaje**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009. p. 225-251.

BIEBIGHÄUSER, K.; MARQUES-SCHÄFER, G. DaF-Lernen online: Die Chat-Angebote des Goethe-Instituts. **JETZT Deutsch lernen und Second Life: InfoDaF**, [S.l.], v. 5, n.36, p.411-428, 2009.

BOUHNİK, D.; DESHEN, M. Whatsapp goes to school: mobile instant messaging between teachers and students. **Journal of Information Technology Education: Research**, [S.l.], v.13, p. 217-231, 2014.

CASPARI, D.; HELBIG, B.; SCHMELTER, L. Forschungsmethoden: explorativ-interpretatives Forschen. In: BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.-J. (Org.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 5. Aufl ed. Tübingen: A. Francke, 2007. p.499-506.

DONALDSON, J.; SCHEFFLER, A. **Der Grüffelo**. Erfurt: Beltz & Gelberg, 2012.

GUTIÉRREZ-COLON, P. et al. Improving learners' reading skills through instant short messages: a sample study using WhatsApp. **Global perspectives on Computer-Assisted Language Learning**. 4 ed. Glasgow: Scottish Exhibition Center in Glasgow, 2013. p.80-84.

HENRICI, G. **Spracherwerb durch Interaktion**. 5 ed. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1995.

KAIESKI, N.; GRINGS, J. A.; FETTER, S. A. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do WhatsApp. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 13, p.1-10, 2015.

LEITE, N. C.; SILVA, M. O. WhatsApp: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. **Textolivre**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 85-97, 2015.

LONG, M. H. Input, interaction, and second-language acquisition. **Annals of the New York Academy of Sciences**, [S.l.], v.379, p.259-278, 1981.

MARQUES-SCHÄFER, G. **Deutsch lernen online: eine analyse interkultureller interaktionen in einem didaktisierten Chat**. Tübingen: Narr, 2013.

PICA, T. Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? **Language Learning**, [S.l.], v.44, n.3, p. 493-527, 1994.

PLATTEN, E. Chat-tutoren didaktischen chat-raum. sprachliche hilfen und moderation. In: LEGUTKE, M.; RÖSLER, D. (Org.). **Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien**. Tübingen: Narr, 2003. p.145-177.

RAMBE, P.; BERE, A. Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at South African University of Technology. **British Journal of Educational Technology**, London, v.44, n. 4, p. 544-561, 2013.

REBELO, I. M. **Interação em ambientes virtuais**: negociação e construção de conhecimento em Português como Segunda Língua. 2006. 248f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RÖSLER, D. **E-Learning Fremdsprachen**: eine kritische Einführung. Stauffenburg, Tübingen, 2004.

RÖSLER, D.; WÜRFFEL, N. **Online-Tutoren**: kompetenzen und ausbildung. Tübingen, Narr, 2010.

SCHNAITHMANN, A. **Online-sprachtutoren ausbilden**. München: Langenscheidt, 2008.

SOUZA, C. F. de. Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 8, n.1, p. 39-50, 2015.

UNESCO. **Reading in the mobile era**: a study of mobile reading in developing countries. Paris, 2014a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002274/227436E.pdf>>. Acesso em 17 mar. 2016.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Paris, 2014b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WHATSAPP atinge os 700 milhões de usuários por mês em todo mundo. **G1**, São Paulo, 07 jan. 2015a. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/01/whatsapp-atinge-os-700-milhoes-de-usuarios-por-mes-em-todo-o-mundo.html>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

WHATSAPP chega a 900 milhões de usuários. **G1**, São Paulo, 04 nov. 2015b. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/09/whatsapp-chega-900-milhoes-de-usuarios.html>>. Acesso em: 04 set. 2015.

Recebido em 31/03/2016

Aprovado em 05/07/2016

TECNOLOGIAS PARA INVERTER A SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO + PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA EM SÃO PAULO

Isadora Valencise GREGOLIN*

- **RESUMO:** Nesse texto, discutimos a necessidade de se pensar o trabalho com as “novas tecnologias” na perspectiva da natividade digital (PRENSKY, 2011a). Partimos do pressuposto de que as tecnologias digitais vêm imprimindo novas formas de nos relacionarmos com espaços e tempos, alterando nossas formas de socialização na web, o que demanda novas propostas pedagógicas pela escola. Para tanto, analisamos brevemente algumas atividades da plataforma Currículo+, disponibilizada pela Secretaria de Educação de São Paulo, como tecnologias com potencialidades a serem exploradas por professores de língua espanhola por meio da abordagem de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2012). Também discutimos a necessidade de que professores assumam para si a tarefa de produção de conteúdos educacionais, em colaboração com colegas, e que contribuam com avaliação sobre o uso dos recursos, no processo de retroalimentação das plataformas e repositórios.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias. Espanhol. Aula invertida. Currículo+.

Novas tecnologias e impactos no ensino

Tem sido recorrente no Brasil, tanto na legislação educacional como nas diretrizes e orientações curriculares nacionais, o incentivo ao uso de “novas tecnologias” em todas as áreas de conhecimento. Em geral, as tecnologias relacionadas com os meios de produção, circulação e comunicação em meio digital são classificadas como “novas” pois, ainda que muitas delas já estejam incorporadas às práticas cotidianas de parte da população, sua existência em relação às “outras” tecnologias é recente.

Uma das **novidades** dessas tecnologias consiste nas novas formas que possibilitam de nos relacionarmos com os “espaços, tempos e pelas redes”, o que nos promove a possibilidade de re-pensar os papéis e funções dos sujeitos na sociedade, agora considerados *usuários* e classificados em “nativos” ou “imigrantes digitais” (PRENSKY, 2011a).

* UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas - Departamento de Metodologia de Ensino. São Carlos – SP - Brasil. 13565-905 - isadora.gregolin@gmail.com

No campo educacional, os espaços e tempos das instituições escolares, tais como tradicionalmente conhecemos, permitem que professores e alunos se encontrem durante algumas horas, em diversos espaços físicos, a cada dia da semana, para trabalharem determinados tipos de conteúdos. Já no final da década de 60, essa estrutura tradicional das escolas era criticada por McLuhan e Fiore (1969, p.128), que considerava que a sala de aulas enfrentava “uma luta vital pela sobrevivência com o mundo ‘exterior’ imensamente persuasivo criado pelos novos meios de informação”. Em outro texto, McLuhan (2005) indagava-se sobre questões bastante atuais, tais como:

[...] o que esses meios de comunicação fazem às pessoas que os usam. O que a escrita fez às pessoas que a inventaram e a usaram? O que os outros meios de comunicação de nosso tempo fazem às pessoas que os usam? Minha teoria é uma teoria da transformação, da maneira pela qual as pessoas são mudadas pelos instrumentos que empregam. (MCLUHAN, 2005, p.272).

As tentativas de expandir os limites impostos pelas configurações das salas de aula tradicionais, pelo uso de recursos da web, nos sinalizam que a apropriação, pelas novas gerações, dos aparatos tecnológicos e de suas linguagens, conceituada por Prensky (2011a) como “natividade digital”, demanda da escola novas abordagens, uma vez que a *web* implica novas formas de relações para a cidadania.

Concordamos com a discussão de P. Freire (1996) sobre o papel transformador que a escola pode operar na realidade e consideramos atual sua análise de que:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de história e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. (FREIRE, P., 1996, p.10).

Não compactuamos do entendimento de que se deve utilizar novas tecnologias no ensino com a mera finalidade de motivar os alunos ou de tornar o aprendizado mais lúdico. Defendemos, sim, que a utilização das tecnologias no ensino é um direito dos alunos, pois partimos do pressuposto de que é papel da escola e da educação formal “[...] garantir aos alunos-cidadãos a formação e aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, para que possam viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação.” (KENSKI, 2007, p.64).

Dessa forma, temos acompanhado nos últimos anos iniciativas empreendidas por docentes que buscam integrar às suas práticas pedagógicas “novos” recursos tecnológicos. Ao discutir a inserção de tecnologias pelos professores, considerados “imigrantes digitais”, Prensky (2011b) sinaliza possíveis caminhos para o trabalho com os alunos considerados “nativos digitais” e, portanto, já usuários dessas tecnologias fora da escola:

Os alunos de hoje querem aprender de maneira diferente ao passado. Querem formas de aprender que tenham significado para eles, métodos que lhes permitam ver –de imediato– que o tempo que passam em sua educação formal tem valor e que as façam bom uso da tecnologia que sabem que é de seu direito de nascença [...] Um resultado importante da introdução de tecnologia na educação de nossos jovens é a redução da distância entre aprendizado e ação significativa. Os alunos de hoje sabem que, quando aprendem algo, podem aplicá-lo depois da escola de forma imediata a uma situação real. Quando aprendem a jogar um jogo, podem colaborar e competir com outros ao redor do mundo. Quando aprendem a baixar, mandar SMS e tweets, podem participar imediatamente de profundas revoluções sociais, como mudar a indústria da música e influenciar em políticas do governo. Enquanto aprendem a publicar online suas criações e ideias, tomam consciência de que inclusive como jovens podem influenciar verdadeiramente e mudar o mundo. Isso dá nova urgência e significado a questionamentos como “Por quê deveria aprender isso?”, pergunta que nossos alunos fazem sem parar e para a qual deveríamos ter resposta melhor do que a habitual “Algum dia você precisará saber”. Os alunos de hoje esperam o mesmo de sua educação formal que do resto de suas vidas, que não seja somente relevante, mas também aplicável à realidade¹. (PRENSKY, 2011b, p. 13-14, tradução nossa).

No campo específico do ensino de línguas, o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação (digitais) das últimas décadas tem impulsionado experiências

¹ *Los alumnos de hoy quieren aprender de manera diferente al pasado. Quieren formas de aprender que tengan significado para ellos, métodos que les hagan ver –de inmediato– que el tiempo que pasan en su educación formal tiene valor, y formas que hagan buen uso de la tecnología que saben que es su derecho de nacimiento [...] Un resultado importante de la introducción de tecnología en la educación de nuestros niños es una reducción del margen entre aprendizaje y acción significativa. Los alumnos de hoy saben que cuando aprenden algo después de la escuela, lo pueden aplicar de forma inmediata a una situación real. Cuando aprenden a jugar un juego, pueden colaborar y competir con otros alrededor del mundo. Cuando aprenden a descargar, mandar SMS y tweets, pueden participar inmediatamente en profundas revoluciones sociales, como cambiar la industria de la música e influir en políticas del gobierno. Mientras aprenden a publicar en línea sus creaciones e ideas toman conciencia de que incluso como jóvenes pueden influir verdaderamente y cambiar el mundo. Esto da nueva urgencia y significado a “¿Por qué debería aprender esto?”, pregunta que nuestros alumnos plantean sin cesar, y demanda de la que más nos valdría tener una mejor respuesta que “Algún día lo necesitarás”. Los alumnos de hoy esperan lo mismo de su educación formal que del resto de sus vidas, que no sea solo relevante, sino aplicable a la realidad. . (PRENSKY, 2011b, p. 13-14).*

e pesquisas que evidenciam potencialidades e limites de sua utilização, dentro e fora das salas de aulas (PAIVA, 2005; LEFFA, 2006; SOTO, MAYRINK; GREGOLIN, 2009; TOMAZELLA, 2013).

Ao rechaçarmos a prática de mera transposição do ensino presencial para o meio online, tendo em vista as necessidades de adequação do ensino ao meio no qual este se realiza, concordamos com M. Freire (2009) quando esta afirma que:

Entendida como uma faceta de um processo mais abrangente, a formação tecnológica não se distancia da educação de docentes, constituindo uma vertente desta, e não um caminho paralelo. Por esse motivo, quando concebemos a formação tecnológica do professor, não podemos deixar de considerar os caminhos reflexivos que ela pode percorrer e que expõem esse profissional a novas experiências de trabalho. (FREIRE, M., 2009, p. 21).

Nesse contexto, temos desenvolvido trabalho de formação inicial de professores de língua espanhola para o desenvolvimento de competência profissional que possibilite aos futuros professores a articulação dos conteúdos abordados com os diferentes contextos de sala de aula, tendo em vista a perspectiva de que vivemos em um contexto de profundas mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2000).

Nossas ações têm sido pautadas em articulação com as demandas da rede de ensino estadual paulista, sendo uma das preocupações mais atuais o trabalho pedagógico com recursos e objetos disponibilizados em **Portal web** denominado **Currículo+**.

Desde 2014, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) paulista disponibiliza, por meio do portal denominado Currículo+, conteúdos digitais, tais como vídeos, jogos, animações, simuladores, infográficos e jogos, que são previamente selecionados por uma equipe de especialistas em forma de curadoria, que os classifica em articulação com o currículo oficial de São Paulo. Todos os conteúdos são caracterizados como recursos educacionais abertos, o que significa que ou são de domínio público ou possuem licença para uso em atividades educativas. Conforme consta em sua apresentação²:

O Currículo+ visa incentivar a utilização da tecnologia como recurso pedagógico articulado ao Currículo do Estado de São Paulo para inspirar práticas inovadoras em sala de aula a fim de promover maior motivação, engajamento e participação dos alunos com o processo educativo, visando, prioritariamente, o desenvolvimento da aprendizagem (SEE).

Levando em conta esses objetivos, o Currículo+ disponibiliza ferramenta de busca com filtros relacionados à estrutura curricular do estado de São Paulo e propõe que os

² Informação disponível em: <<http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/sobre-o-curriculo-mais/>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

recursos sejam utilizados na perspectiva de **complementar** aquilo que é trabalhado no âmbito do currículo oficial.

Partimos da noção de currículo como “artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (GOODSON, 1997, p.16). Nessa perspectiva, o currículo não pode ser considerado neutro, mas é construído socialmente e evidencia “as racionalidades escolhidas” e a “retórica legitimadora das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p.20).

Com relação à situação da língua espanhola no currículo das escolas estaduais³, vale mencionar que esta ainda encontra-se em fase de implementação no currículo oficial das escolas paulistas, tendo em vista o dispositivo legal da Lei Federal nº 11.161⁴.

Partindo da concepção de currículo formulada por Goodson (1997), os conteúdos do Currículo+ relacionados à língua espanhola são considerados complementares ao currículo oficial, porém em nossa experiência de orientação e acompanhamento de atividades de ensino de espanhol em escolas estaduais do interior de São Paulo⁵, temos constatado que o Currículo+ pode ser pensado em uma perspectiva “invertida” (BERGMANN; SAMS, 2012), destinando o tempo em que os alunos estão fora da sala de aula para a realização de atividades que contribuam para a compreensão de fenômenos linguísticos, invertendo a lógica de que é na sala de aula que os alunos aprendem conteúdos.

O objetivo deste artigo, portanto, é discutir potencialidades dos recursos disponíveis na plataforma Currículo+ a serem exploradas por professores de língua espanhola por meio da abordagem de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2012), com vistas a contribuir para as discussões sobre as condições que têm sido proporcionadas para o ensino dessa língua no estado de São Paulo.

Princípios das “aulas invertidas” e possibilidades do Currículo+

Partimos do pressuposto de que o uso de novas tecnologias sem modelos pedagógicos apropriados não produz melhorias no processo de ensino (SOTO; GREGOLIN; RANGEL, 2009). Nesse sentido, uma estratégia didática possível para a incorporação de tecnologias é a proposta de trabalhar “aulas invertidas” no ensino de línguas estrangeiras.

³ Não foi possível obter dados precisos sobre a oferta de aulas de espanhol na rede estadual.

⁴ Trata-se da Lei Federal nº 11.161, que dispõe que “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” no “prazo de cinco anos” a partir de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

⁵ Mais especificamente, atividades desenvolvidas no âmbito de disciplinas de estágio supervisionado no curso de Letras e da coordenação de área no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), com apoio financeiro da CAPES.

O termo “aulas invertidas” tem sido utilizado no Brasil como tradução do termo *Flipped Classroom*, proposto por Bergmann e Sams (2012), que consiste na lógica da mentalidade de inversão daquilo que se faz em sala de aula: o aluno aprende em casa, de forma autônoma e previamente planejada pelo professor, interagindo com objetos educacionais e, em sala de aula, realiza outros tipos de atividades como forma de solucionar dúvidas e consolidar seu aprendizado. Segundo os autores:

Esperamos que enquanto você leia [este livro], você perceba que não há uma única maneira de inverter a sua sala de aula - não há tal coisa como *a* sala de aula invertida. Não existe uma metodologia específica para ser replicada, não há uma lista a seguir que leve a resultados garantidos. Inverter a sala de aula significa muito mais uma mentalidade: redirecionar o foco de atenção do professor e focar o aluno e a aprendizagem⁶. (BERGMANN; SAMS, 2012, p.11, tradução nossa).

A proposta de inverter a lógica da sala de aula, atribuindo autonomia ao aluno diante de seu aprendizado e invertendo objetivos e papéis, não é novidade e talvez nem seja uma inovação no campo educacional. A crítica à “educação bancária” vem sendo feita desde a década de 70 no Brasil, quando P. Freire (1974) questionava a imposição de conteúdos pelos professores, numa concepção de que os alunos receberiam passivamente aquilo que lhes era depositado. Nesse sentido, compartilhamos da hipótese de que a autonomia pode favorecer o processo de aprendizado mais crítico.

Nesse contexto, o Currículo+ pode induzir professores e gestores a (re)criarem aquilo que fazem dentro e fora da sala de aula, “invertendo” os objetivos e ações: ao estimularem que os momentos anteriores àqueles de permanência dos alunos na escola sejam também de aprendizado autônomo do aluno, conseguem otimizar o tempo do contato *face-to-face* da sala de aula.

Assim, ao serem (re)pensados tanto o currículo como as estratégias de ensino, a partir das potencialidades de cada tecnologia disponibilizada, surgem outras possibilidades de trabalho com as línguas nas redes de interação que se formam entre alunos fora do espaço da sala de aula.

No caso específico da língua espanhola, ao realizarmos breve pesquisa⁷ sobre recursos educacionais pelo mecanismo de busca da plataforma Currículo+, obtivemos o retorno de 20 itens relacionados com recursos educativos, especificados a seguir:

⁶ *We also hope that as you read, you realize that there is no single way to flip your classroom – there is no such thing as the flipped classroom. There is no specific methodology to be replicated, no checklist to follow that leads to guaranteed results. Flipping the classroom is more about a mindset: redirecting attention away from the teacher and putting attention on the learner and the learning.* (BERGMANN; SAMS, 2012, p.11).

⁷ A pesquisa restringiu-se à inserção do termo “língua espanhola” no mecanismo de busca, na data de 10/03/2016.

- a) 8 vídeo-aulas do projeto Telecurso, voltadas para o Ensino Médio (acesso aberto);
- b) Curso Espanhol Online em parceria com o Universia (restrito com senha);
- c) 2 Jogos de memória, sobre temáticas de “placas de trânsito em espanhol” e de “variantes linguísticas” (acesso aberto) e 1 Jogo que envolve operações matemáticas.
- d) 6 Vídeos, sobre as seguintes temáticas: locuções adverbiais, tutorial sobre HipHop, narração de um conto literário, cidadania olímpica, ciclo da água e falsos cognatos (acesso aberto);
- e) 2 Infográficos, sobre regiões do Brasil e sobre outros países (acesso aberto).

Todos os recursos acompanham uma ficha, que apresenta detalhadamente os conteúdos do currículo oficial que podem ser explorados segundo os níveis e expectativas de aprendizagem. Levando em conta nosso objetivo de discutir as potencialidades de tais recursos na perspectiva de “inverter” a sala de aula de língua espanhola, interessa-nos destacar que nenhum dos recursos disponibilizados explora habilidades de produção e interação em língua estrangeira, pois focalizam habilidades de compreensão oral e escrita. Dessa forma, as propostas pedagógicas que pretendam utilizar estes recursos devem prever de que forma e em quais outros momentos e espaços as habilidades de produção podem ocorrer.

Uma possibilidade “invertida” ao explorar os vídeos disponíveis, por exemplo, é desenhar atividades fora da sala de aula que fomentem postura ativa e autônoma dos alunos, na busca por melhores compreensões sobre as temáticas apresentadas, reservando o espaço da sala de aula para o debate e solução de dúvidas, o que pode ser uma alternativa viável para explorar esse tipo de recurso do Currículo+ (vídeo-aulas) no contexto de ensino formal.

Nesse sentido, as distintas formas de navegação na web instauram a possibilidade de que cada aluno percorra um itinerário distinto para chegar ao mesmo resultado, o que evidencia que o processo de aprendizado pode ocorrer de forma diferente para cada um sem prejuízo dos resultados alcançados.

Outra potencialidade dos recursos disponíveis é explorar o mecanismo de **publicação de comentários** nos vídeos disponíveis no *Youtube*, o que pode fomentar discussões posteriores em sala de aula sobre recursos e estratégias de cortesia e socialização em língua espanhola, por exemplo. Vale destacar que a cultura digital baseia-se na ideia de que qualquer sujeito pode ser produtor de conteúdos e compartilhá-los.

No contexto de uso da língua estrangeira, quando o aluno é incentivado a comentar a produção de outro, em realidade está desenvolvendo atividade de pesquisa e avaliação sobre o trabalho alheio, que envolve leitura e interpretação e posterior produção, com a função social de uma escrita que respeita e valoriza o trabalho intelectual de autoria.

Ao explorar o vídeo que trata de conceito gramatical do Currículo+, por exemplo, uma possibilidade “invertida” é propor um problema de uso de língua para o qual os alunos devam buscar soluções antecipadamente, o que pode favorecer o desenvolvimento de criticidade, iniciativa na busca e seleção de informações, autonomia na apropriação de conhecimentos, trabalho em equipe para a resolução de problemas, dentre outras possibilidades.

Por meio da estratégia de aula invertida, a construção teórica sobre conceitos gramaticais pode iniciar-se antes da aula presencial, com recursos digitais, em um processo de apropriação dos conteúdos por parte dos alunos dos conteúdos, que depois serão trabalhados em seus aspectos teóricos e práticos na sala de aula.

As atividades desenvolvidas em meio online com mediação didática, na perspectiva invertida que estamos discutindo, podem contribuir para a apropriação da língua estrangeira que foge à abordagem meramente instrumental, uma vez que implicam necessariamente que os alunos busquem soluções para resolução de problemas e construam de forma mais ativa os conhecimentos, deslocando o professor da posição do centro do processo.

Os jogos disponíveis atualmente no Currículo+ para a língua espanhola oferecem a possibilidade de estimular o aprendizado por meio do processo de “gamificação” (GEE, 2004), que consiste na utilização de jogos de forma integrada ao currículo. Dessa forma, a exploração pelos alunos dos jogos disponíveis pode favorecer processos de engajamento dos alunos com o próprio processo de aprendizado, além de possibilitar o contato inicial com conteúdos da língua estrangeira de forma integrada com outros conteúdos do currículo, em uma abordagem interdisciplinar.

Ao se apropriarem das regras/instruções e participarem desses jogos na língua estrangeira, os alunos podem experimentar oportunidades de comunicação que ultrapassam a repetição formal de estruturas e, nesse sentido, há possibilidades interessantes para que o professor trabalhe aspectos da relação entre a língua materna e a estrangeira, por exemplo.

Os infográficos disponíveis em língua espanhola no Currículo+ também oferecem a possibilidade de que se trabalhe na perspectiva de desenvolver novos letramentos pois, seguindo Coscarelli (2005, p.29), na atualidade para ser considerado letrado, o aluno precisa, além de ler, ser “bom navegador e digitador” e, dessa forma:

A escola precisa encarar seu papel, não mais apenas de transmissora de saber, mas de ambiente de construção do conhecimento. Os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes. Para isso, é preciso que a escola abra mão de um conteúdo ou uma matéria rigidamente determinada e seja capaz de administrar a flexibilidade exigida daqueles que querem adotar uma postura de construção de conhecimento. (COSCARELLI, 2005, p.32).

Para que seja possível cumprir com esse papel, a formação dos professores objetiva fugir “[...] da instrumentalização dos alunos e busca aliar aspectos teóricos às práticas, considerando os contextos e os atores inseridos.” (SOTO; GREGOLIN; ROZENFELD, 2013, p.280). Em oposição a um modelo de formação baseado no treinamento de professores, nosso projeto de formação docente considera o processo de construção das identidades a partir das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, da forma como se mobilizam os conhecimentos e saberes, partindo dos questionamentos propostos por Moreira (2001) sobre se:

No caso particular da formação de professores cabe indagar: que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001, p.5).

Na perspectiva das novas tecnologias, cabe questionarmos os impactos destas sobre os currículos e as práticas docentes. Talvez o impacto mais imediato causado pelo uso das novas tecnologias no ensino de língua espanhola seja abrir a sala de aula para o mundo, oferecendo aos professores possibilidades de atuação mais autônoma, oferecendo aos alunos oportunidades para desenvolverem habilidades em colaboração com outros, enquanto práticas efetivas de uso da língua.

Ao mesmo tempo, implica maior necessidade de que os professores invistam tempo e energia, assumindo para si a tarefa de produção de conteúdos educacionais, em colaboração com colegas, em rede e que também contribuam com avaliação sobre o uso dos recursos, no processo de retroalimentação das plataformas e repositórios. Nesse processo, talvez tenham condições de se posicionarem como autores e não meros consumidores de conteúdos produzidos por outros, o que supõe uma mudança de paradigma que pode contribuir para valorização social da profissão, reposicionando os professores como intelectuais e produtores de teorias.

TECHNOLOGIES TO FLIP THE CLASSROOM: POSSIBILITIES OF CURRÍCULO + FOR SPANISH LANGUAGE LEARNING IN SAO PAULO

- **ABSTRACT:** *This article discuss the concept of “new technologies” in the context of digital Nativity (PRENSKY, 2011a). We assume that digital technologies allows new ways of relationship between*

space and time and changes our ways of socializing on the web, which demand new pedagogical proposals. Therefore, we present a review of some activities of Currículo+ platform, provided by the Secretaria Estadual de São Paulo, as technologies with the potential to be explored by teachers of Spanish language through flipped class approach (BERGMANN and SAMS, 2012). We also discuss the need for teachers to take for themselves the educational content production task, in collaboration with colleagues, and contribute to evaluation of the use of resources in the process of feedback platforms and repositories.

- **KEYWORDS:** *Technologies. Spanish. Flipped classroom. Currículo+.*

REFERÊNCIAS

BERGMAN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom:** reach every student in every class every day. Virginia: ISTE, 2012.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.25-40.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In: SOTO, U., MAYRINK, M. E.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade.** São Paulo: Ed. da UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/px29p/pdf/soto-9788579830174.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GEE, J. P. Learning by design: Games as learning machines. **Interactive Educational Multimedia**, Barcelona, n.8, p.15-23, 2004. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/IEM/article/download/204239/272773>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

GOODSON, I. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2007.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em lingüística aplicada:** temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.

MCLUHAN, M. **McLuhan por McLuhan**: entrevistas e conferências inéditas do profeta da globalização. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

MCLUHAN, M.; FIORE, Q. **Os meios são as mensagens**: um inventário dos efeitos. São Paulo: Record, 1969. Disponível em: <<https://dodopublicacoes.files.wordpress.com/2009/02/osmeiosmassagens.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p.39-52, 2001. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/barbosa_moreira.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Calidoscópico**, São Leopoldo. v. 3, n.1, p.5-12, jan./abr. 2005.

PRENSKY, M. **From digital natives to digital Wisdom**. 2011a. Disponível em: <http://marcprensky.com/writing/Prensky-Intro_to_From_DN_to_DW.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.

PRENSKY, M. **Enseñar a nativos digitales**. Madrid: Ediciones SM, 2011b.

SOTO, U.; GREGOLIN, I. V.; RANGEL, M. Concepção, design e ferramentas de um ambiente virtual colaborativo de ensino-aprendizagem de língua espanhola. In: SOTO, U.; MAYRINK, M.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, educação, virtualidade**: experiências e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p.117-134.

SOTO, U.; GREGOLIN, I. V.; ROZENFELD, C. A Formação inicial de professores de línguas: ações virtuais colaborativas para a articulação teoria-prática-reflexão. In: SILVA, K. A. et al. (Org.). **A formação de professores de línguas**: novos olhares. Campinas: Pontes, 2013. v. 2. p. 259-280.

SOTO, U., MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Ed. da UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/px29p/pdf/soto-9788579830174.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

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. 85f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5757?show=full>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Recebido em 15/06/2016

Aprovado em 28/08/2016

“...Y SE ME VIÑO A LA CABEZA TODO LO QUE ESTUVIMOS VIENDO ESTA SEMANA...”: LA CONFORMACIÓN DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN UN CURSO DE FORMACIÓN DOCENTE A DISTANCIA

Mônica F. Mayrink O'KUIINGHTTONS*
Hebe E. GARGIULO**

- **RESUMEN:** El objetivo de este artículo es analizar cómo se construye colaborativamente una comunidad de aprendizaje en un foro de un curso de formación docente a distancia. Para ello, partiremos del modelo de Garrison, Anderson y Archer (2000), Garrison y Anderson (2005) y Garrison (2016) quienes consideran que en la experiencia educativa entran en relación tres dimensiones interdependientes: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente, las que interactúan promoviendo el pensamiento reflexivo y el aprendizaje colaborativo. El análisis de los datos indica que, en ese contexto de interacción, la función mediadora y de gestión del aprendizaje recae no solo en la figura del docente, sino que también es asumida espontáneamente por los estudiantes dadas las características del entorno. Así, el foro favorece el establecimiento de relaciones más simétricas entre los diferentes participantes y se constituye como un espacio propicio para la reflexión y para la construcción de conocimientos.
- **PALABRAS-CLAVE:** Comunidad de aprendizaje. Presencia social. Presencia docente. Presencia cognitiva. Educación a distancia.

Introducción

Las propuestas de formación a distancia crecen en los ámbitos universitarios tanto de grado como de posgrado. El diseño de cursos y materiales es un desafío para las instituciones y equipos, pero también lo es la formación de docentes capacitados para desempeñarse como profesionales en estos nuevos entornos de enseñanza y de

* USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Departamento de Letras Modernas. São Paulo – SP - Brasil. 05508-010 - momayrink@usp.br

** Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas. Córdoba - Argentina. X5000JJB - hebegargiulo@gmail.com

aprendizaje. La realidad de una clase virtual requiere formas de interacción en las que la ausencia del contacto físico no signifique distanciamiento; en un entorno virtual la interacción debe promover “presencias” virtuales logradas a través del discurso, de lo multimodal, de la interacción en sí misma, favoreciendo un clima participativo y colaborativo, sin barreras espacio-temporales.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo central de este artículo es analizar, en un curso de formación docente a distancia (en nivel de posgrado), cómo se construye colaborativamente una comunidad de aprendizaje a través de la interacción asincrónica mediada por tecnologías. Se parte del modelo de Garrison, Anderson y Archer (2000), Garrison y Anderson (2005) y Garrison (2016) quienes consideran que en la experiencia educativa entran en relación tres dimensiones interdependientes: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente que interactúan promoviendo el pensamiento reflexivo y el aprendizaje colaborativo. Es a través de este “constructivismo colaborativo” (GARRISON; ANDERSON, 2005), posibilitado por la mediación de las tecnologías, que los participantes, de forma individual y a la vez colaborativa¹ y recíproca, construyen significados y desarrollan un pensamiento reflexivo. El pensamiento colaborativo es un componente esencial del aprendizaje creativo e innovador y del desarrollo del pensamiento crítico (GARRISON, 2016).

Hacia la conformación de comunidades de aprendizaje e investigación

El papel del docente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, especialmente en el contexto de la educación a distancia, enfrenta el reto de superar la tradicional visión de transmisión de contenidos, y expandirse hacia una perspectiva de la mediación y la construcción conjunta de conocimientos. Masetto (2012, p. 145, traducción propia) considera la mediación pedagógica como

[...] la forma como se presenta y se trata un contenido o tema que ayuda al aprendiz a reunir las informaciones, a relacionarlas, organizarlas, administrarlas, discutir las, debatirlas con sus compañeros, con el profesor, y con otras personas (interaprendizaje), hasta el momento en que se produce un conocimiento que sea significativo para él, un conocimiento que se incorpore a su mundo intelectual y vivencial, y que lo ayude a comprender su realidad humana y social e incluso a intervenir en ella.²

¹ Garrison (2016, p. 16) distingue entre “pensar colaborativamente”, con otros, y el pensamiento o la inteligencia colectiva, conceptos cuestionados por el autor.

² “[...] a forma como se apresenta e se trata um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a reunir informações, a relacioná-las, organizá-las, administrá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até o momento em que se produz um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela.” (MASETTO, 2012, p. 145).

En la enseñanza a distancia, dicho comportamiento se ve evidenciado en el lenguaje producido durante las interacciones desarrolladas en los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA). El carácter motivador y transformador que puede asumir la mediación³ en ese contexto es esencial para la configuración de comunidades de aprendizaje. Para Garrison y Anderson (2005, p. 44),

[...] una comunidad de aprendizaje, desde la perspectiva educativa, se compone de profesores y estudiantes que interactúan con el objetivo de facilitar, construir y validar la comprensión, y de desarrollar capacidades que conduzcan a continuar la formación en el futuro. Una comunidad de ese tipo fomenta simultáneamente la independencia cognitiva y la interdependencia social. Es la yuxtaposición de estos dos aspectos aparentemente contradictorios la que crea la chispa que enciende la experiencia educativa auténtica. Ésta posee valor humano y ofrece resultados sociales positivos. Desde muchos puntos de vista, la educación es una actividad en que el individuo da sentido a sus vivencias sociales. La comunidad de aprendizaje es una fusión del mundo individual (subjetivo) y del mundo compartido (objetivo).

Como se puede notar, la conformación de las comunidades de aprendizaje dependen ampliamente de la configuración de experiencias educativas auténticas, las que, a su vez, se vinculan al desarrollo del **pensamiento reflexivo**. Vale destacar que esta visión de Garrison y Anderson se apoya en la teoría de Dewey, quien entiende el pensamiento reflexivo como “[...] una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la sustentan y de las consecuencias ulteriores a las cuales conduce.” (DEWEY, 1933, p. 9)⁴. Para el autor, la función del pensamiento reflexivo consiste en transformar una situación que se siente como conflictiva, incomprensible y perturbadora en una situación clara, coherente, segura y armoniosa (DEWEY, 1933, p. 100).

Los autores avanzan en su percepción de las comunidades de aprendizaje en el contexto del *e-learning* (educación a distancia), llamando la atención hacia la necesidad de constituir verdaderas **comunidades de investigación**⁵, ya que estas representan un proceso de creación de una experiencia de aprendizaje más profunda y significativa, de base colaborativa y constructivista, que debe facilitar la reflexión y el discurso

³ Conforme a los principios de una propuesta socioconstructivista, entendemos que, además del docente, otros integrantes del proceso pueden desempeñar el papel de mediadores del aprendizaje: los estudiantes, la tecnología empleada (recursos didácticos diversos, impresos o digitales, como las plataformas virtuales, foros, etc.) y también los contenidos.

⁴ “Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends” (DEWEY, 1933, p. 9).

⁵ El término original en inglés (*communities of inquiry*) se ha traducido también como **comunidades de indagación**.

crítico (GARRISON; ANDERSON, 2005). En ese contexto, “[...] los estudiantes pueden asumir la responsabilidad y el control de su aprendizaje negociando los significados, diagnosticando errores de concepto y poniendo en tela de juicio las creencias aceptadas.” (GARRISON; ANDERSON, 2005, p.48-49). Para ello, las comunidades de investigación prevén el desarrollo de tres elementos interdependientes que son fundamentales para la estructuración de una experiencia educativa: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente. La figura a continuación muestra la relación entre los tres elementos:

Figura 1 – Modelo de Comunidad de Investigación



Fuente: Traducción propia el COI ([2016]).

Garrison, Anderson y Archer (2001 apud GARRISON; ANDERSON, 2005, p.50) entienden la **presencia cognitiva** como “[...] el punto hasta el cual los estudiantes son capaces de construir significado mediante la reflexión continua en una comunidad de investigación [...]” y se refiere, por lo tanto, “[...] a los resultados educativos pretendidos y conseguidos [...]” (GARRISON; ANDERSON, 2005, p. 50). En términos generales, los autores definen la presencia cognitiva como un proceso de pensamiento crítico, que presenta una estrecha relación con el contexto educativo. En un trabajo anterior, Garrison, Anderson y Archer (2000, p. 98, traducción propia) explican el carácter social del pensamiento crítico y la investigación:

El pensamiento y la investigación crítica no es solamente un proceso reflexivo interno de un individuo. El modelo que aquí presentamos asume una relación iterativa y recíproca entre el mundo personal y el compartido, vale decir, existe una sinergia entre la acción reflexiva y la comunicativa. El pensamiento crítico es la integración entre la deliberación y la acción. Refleja la relación dinámica entre el significado personal

y la comprensión compartida, o sea, el conocimiento. El pensamiento y la acción significativos son esenciales para el proceso educativo.⁶

Por su parte, la **presencia social** se refiere a la “[...] capacidad de los participantes en una comunidad de investigación de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente, como personas ‘reales’ (es decir, su personalidad plena), mediante los medios de comunicación en uso.” (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000 apud GARRISON; ANDERSON, 2005, p. 50). Los autores señalan la dificultad que se puede dar para el establecimiento de la presencia social cuando se trata de un contexto de interacción en el que el medio es la palabra escrita, sin apoyo del lenguaje no verbal (gestos y entonación, por ejemplo). Sin embargo, para superar dicha dificultad, la comunicación socio-emocional puede apoyarse en estrategias de compensación como podrían ser las redundancias, el uso de emoticonos, las mayúsculas, etc. Asimismo, Garrison, Anderson y Archer (2000, p.96, traducción propia) explican que la presencia social marca una diferencia cualitativa entre una comunidad colaborativa de investigación y el simple proceso de entrega de información:

La diferencia es la cualidad del mensaje. En una verdadera comunidad de investigación, el tono de los mensajes es cuestionador, pero de compromiso, expresivo pero receptivo, escéptico pero respetuoso, y desafiante pero de apoyo. En este tipo de comunidad colaborativa de aprendices, la presencia social se incrementa. Cuando la presencia social se combina con la apropiada presencia docente, el resultado puede ser un elevado nivel de presencia cognitiva que conduce a una fructífera investigación crítica.⁷

Finalmente, la **presencia docente**, el tercero de los elementos que constituyen la comunidad de investigación, es definida como la acción de “[...] diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente.” (ANDERSON et al., 2001 apud GARRISON; ANDERSON, 2005, p. 51). De este modo, la presencia docente

⁶ “Critical thinking and inquiry is not purely a reflective process internal to one mind. The model presented here assumes an iterative and reciprocal relationship between the personal and shared worlds. That is, there is a synergy between reflection and communicative action. Critical thinking is the integration of deliberation and action. This reflects the dynamic relationship between personal meaning and shared understanding (i.e., knowledge). Purposeful thinking and acting are essential to the educational process.” (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000, p. 98).

⁷ “The difference is the quality of the message; in a true community of inquiry, the tone of the messages is questioning but engaging, expressive but responsive, skeptical but respectful, and challenging but supportive. In such a collaborative community of learners, social presence is enhanced. When social presence is combined with appropriate teaching presence, the result can be a high level of cognitive presence leading to fruitful critical inquiry.” (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000, p.96).

“[...] reúne todos los elementos de una comunidad de investigación en una relación equilibrada y funcional coherente con los resultados previstos y con las necesidades y capacidades de los estudiantes.” (GARRISON; ANDERSON, 2005, p. 51). Le corresponde, así,

[...] estructurar las actividades educativas, controlar los debates y equilibrar la calidad y cantidad de las aportaciones de los participantes. Pero el profesor, además, debe animar la reflexión y el discurso mediante la crítica constructiva (Fabro y Garrison, 1998). (GARRISON; ANDERSON, 2005, p.51-52).

La tabla de abajo -elaborada por los autores- sintetiza las distintas categorías e indicadores que ayudan a identificar en el discurso las marcas de estos tres elementos básicos de una comunidad de aprendizaje: presencia cognitiva, social y docente⁸:

Figura 2 – Categorías e indicadores del marco teórico “comunidad de investigación”

<i>Elementos</i>	<i>Categorías</i>	<i>Indicadores (solo ejemplos)</i>
Presencia cognitiva	Hecho desencadenante Exploración Integración Resolución	Sensación de perplejidad. Intercambio de información. Asociación de ideas. Aplicar nuevas ideas.
Presencia social	Dimensión afectiva Comunicación abierta Cohesión de grupo	Expresar las emociones. Expresarse libremente y sin riesgos. Promover la cooperación.
Presencia docente	Diseño y organización Promover y animar la elaboración discursiva Orientación explícita	Establecer el programa de contenidos y la metodología. Construir el significado entre todos. Centrar el debate.

Fuente: Garrison; Anderson (2005, p. 52).

Si bien la caracterización de estas tres presencias se da tanto en contextos físicos como virtuales, la tecnología permite, a quienes aprenden, comprometerse a pensar de forma colaborativa tanto en la clase, como fuera de ella. Pensar colaborativamente es un componente esencial del pensamiento y el aprendizaje innovador; implica pensar críticamente y desarrollar habilidades de comunicación y de resolución de problemas (GARRISON, 2016). La tecnología favorece tanto en lo educativo como en lo social,

⁸ En su obra de 2005, Garrison y Anderson presentan con mayor detalle y precisión las categorías e indicadores correspondientes a cada una de las presencias. Como se verá en la próxima sección, nos apoyaremos en dicho esquema para analizar las interacciones entre los participantes de un curso en línea, a fin de comprender cómo se da la mediación y el desarrollo del pensamiento reflexivo.

la flexibilización de las relaciones espacio temporales, posibilitando interacciones sincrónicas, propias de los entornos físicos (a través de chats, mensajería instantánea, videoconferencias, etc.), y también asincrónicas (foros, mensajes de audio, *podcasts*, etc.). En la comunicación asincrónica o diferida, el factor tiempo incide positivamente en la comprensión y la producción de los mensajes, y en la construcción social del conocimiento; favorece la lectura atenta, la revisión en las instancias de comprensión y producción de los mensajes, y la relectura de las interacciones para generar nuevas instancias de comunicación. Este tipo de interacciones propicia, por lo tanto, el desarrollo del pensamiento reflexivo.

En la experiencia educativa y en el aprendizaje interactúan tanto lo individual cognitivo, como lo social, generado por una presencia docente que no se construye exclusivamente a partir de la intervención del docente, sino que emerge también de la interacción entre pares. En una comunidad de aprendizaje subyace una dinámica horizontal de interacción, donde el conocimiento y las relaciones se construyen discursivamente. No se comparte solo el saber académico, sino que, a partir del diseño adecuado, se ponen en juego los saberes previos, las vivencias, las opiniones, las reflexiones, las que a partir de las interacciones crean presencia en la virtualidad. Los entornos virtuales de aprendizaje favorecen que la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente puedan ser aportadas por cualquiera de los integrantes de la comunidad, quienes a la vez actúan como mediadores del aprendizaje y contribuyen entre todos, colaborativamente, a la construcción de conocimientos.

El contexto del estudio

A fin de cumplir con los objetivos definidos para este trabajo, analizamos los datos recogidos de las interacciones desarrolladas en un foro digital de la plataforma Moodle, utilizada en un curso de especialización docente (formación de posgrado) a distancia: Especialización en didáctica de las Lenguas (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Al inicio del primer módulo de la Especialización los estudiantes tuvieron también su primer contacto con el entorno⁹, los materiales, los docentes y la propuesta educativa.

La comunidad del curso que se analiza estuvo compuesta por 36 participantes¹⁰ y tres docentes: dos profesores y un tutor. Los dos profesores diseñaron el curso y los materiales y para su implementación se sumó una tercera docente colaborando

⁹ Los alumnos tuvieron una semana introductoria para familiarizarse con el aula de MOODLE y sus espacios, antes de empezar a trabajar con la propuesta didáctica del primer seminario.

¹⁰ De los 36 participantes, solo 33 terminaron el curso. El perfil de los destinatarios de la formación son egresados de carreras universitarias de grado argentinas o extranjeras, o de carreras de formación superior no universitaria (con al menos cuatro años de duración) afines a la temática de la carrera, con conocimiento y experiencia en enseñanza de lenguas extranjeras.

como tutora del grupo¹¹. Asimismo, desde la administración del curso, un equipo de diseñadores contribuyó al armado del aula y el diseño gráfico de los materiales, y un tutor administrativo hizo el acompañamiento en la apertura y cierre de módulos y en espacios destinados a la formulación y resolución de dudas técnicas u otras relacionadas con la plataforma.

El curso que nos proponemos analizar tuvo una duración de un poco más de cuatro semanas, del 11 de agosto al 10 de septiembre de 2014. En su estructura interna, se dividió en tres unidades, y cada unidad a su vez en clases, actividades, recursos y consultas. En todas las unidades se incluyeron actividades en foros y estos tuvieron un papel especialmente relevante en la conformación de la comunidad de aprendizaje, según Gargiulo, Giménez y Luque Colombres (2016, p.09-10), autoras del curso:

Este espacio de comunicación sincrónica fue el corazón de la propuesta pedagógica y el termómetro del compromiso y el involucramiento de los participantes en las tareas planteadas. Es aquí donde se vio reflejada de manera más evidente la presencia social, es decir la habilidad de los actores para proyectarse social y afectivamente dentro del grupo, contribuyendo a la conformación de un espacio de intercambio y aprendizaje.

La unidad 1 presentó dos foros; el primero consistía en una actividad de proceso cuyo objetivo era que los participantes reflexionaran sobre su propio proceso de aprendizaje de la o las lenguas extranjeras (LE) con las que estaban familiarizados; el segundo, a partir de la lectura del material de la clase y de bibliografía seleccionada, proponía una reflexión sobre los procesos que influyen en el aprendizaje de una LE, relacionándolos con los comentarios y observaciones del foro y de las experiencias de los participantes como docentes y aprendientes de LE¹².

En este trabajo, nos centraremos solo en el primero de los foros, el que, dentro de las propuestas de Järvelä (2002), citado por Gros y Silva (2006), puede caracterizarse como un foro exploratorio, ya que es un tipo de conversación en el que predominan los intercambios de ideas, los participantes aportan diferentes tipos de información y se manifiestan principalmente acuerdos. El foro tuvo una duración de 5 días, del 11 al 15 de agosto, con un total de 36 participantes, más los tres tutores. El número total de interacciones fueron 59, de las cuales 8 pertenecen a los docentes tutores y 51 al resto de los participantes.

A fin de analizar el papel de la mediación ejercida por los participantes del foro en la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje, tomamos como base las

¹¹ Las funciones de docentes, tutores y administradores han sido descritas en Gargiulo, Giménez y Luque Colombres (2016).

¹² Cada foro se hace a través de un recurso digital diferente, lo que cambia la dinámica de participación, tanto en la lectura como en la escritura, y por lo tanto, también, la forma de interacción.

dimensiones, categorías e indicadores del modelo propuesto por Garrison y Anderson (2005), presentado anteriormente.

La presencia docente, social y cognitiva en la construcción de una experiencia educativa

El análisis de los datos recogidos de la interacción desarrollada en el primer foro de la Unidad 1 nos permitió identificar indicadores de los tres tipos de presencia: docente, social y cognitiva. Para fines didácticos, las presentaremos y comentaremos separadamente.

Presencia docente

Ya en una primera lectura de la consigna que orienta el foro de reflexión realizado en la Unidad 1 del curso es posible identificar evidencias de la **presencia docente** (en este caso, en la voz de la propia docente del curso):

Figura 3 – Consigna Actividad 1 - Unidad 1

**Foro de reflexión. Unidad 1**

Esta actividad nos lleva a reflexionar sobre nuestro propio proceso de aprendizaje de la o las LE con las que estamos familiarizados. ¿Qué factores han favorecido u obstaculizado dicho proceso?, ¿con cuál de las siguientes situaciones se identifican y cuáles dirían que caracterizan sus producciones en LE?

- *No me doy cuenta cuándo cometo errores en la LE y no sé cuáles son mis puntos débiles al momento de producir.*
- *Sé que transfiero estructuras, vocabulario, sonidos de mi LM al producir en LE.*
- *No considero importante mejorar mi competencia lingüística en LE. La gente me entiende sin problemas.*
- *Me gusta mi propia forma de expresarme. No me interesa ser como un hablante nativo o sonar como uno de ellos.*
- *Muchos hablantes nativos consideran que mi forma de expresarme en la LE es "simpática" o "encantadora". No estoy motivado a mejorar.*
- *No tengo demasiado contacto con hablantes nativos. Creo que si lo tuviera, mi competencia lingüística sería mucho más alta.*
- *Aprendí la lengua de grande y creo que si lo hubiera hecho de niño el resultado habría sido distinto.*

(Adaptado de Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1996)

¿Qué experiencias comunes tienen con el resto de los colegas del curso? ¿En qué difieren?
Publiquen sus reflexiones en este foro. Procuren que sus intervenciones sean amigables para la lectura y entren en diálogo con los aportes de los colegas.

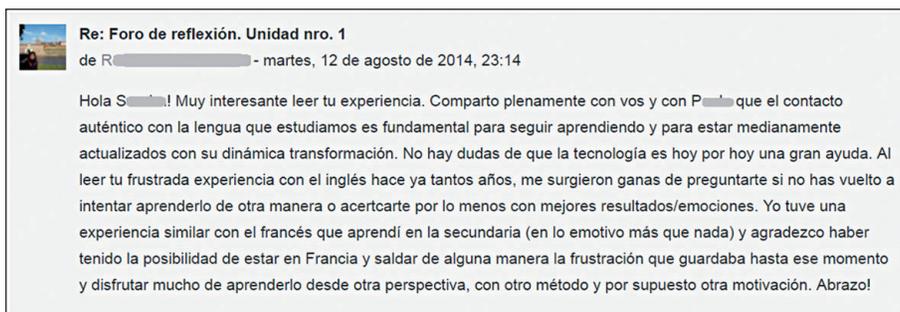
Tendrán tiempo para participar hasta el 15 de agosto.

Fuente: Elaboración propia.

Podemos reconocer en el fragmento anterior algunos indicadores que corresponden a la categoría diseño y organización, puesto que expresan el objetivo y el contenido de la actividad que se propone realizar (“Esta actividad nos lleva a reflexionar sobre nuestro proceso de aprendizaje...”). Asimismo, encontramos indicadores que dejan explícito el método diseñado para el desarrollo de la tarea (“Publiquen sus reflexiones en este foro.”) y que establecen una pauta de conducta que, por un lado, tiene como objetivo garantizar la cortesía en la comunicación que se va realizar en el foro (“Procuren que sus intervenciones sean amigables para la lectura”) y, por otro, motivar a que los alumnos empleen el foro de forma efectiva con los compañeros, evitando que su participación se limite al registro de una opinión sin vínculo con el resto del conjunto (“entren en diálogo con los aportes de los colegas.”). Otro indicador relacionado con la organización de la tarea se refiere al establecimiento de un calendario para su ejecución (“Tendrán tiempo para participar hasta el 15 de agosto.”).

En otros momentos del foro, observamos evidencias de indicadores relacionados con la categoría **facilitar el discurso**, que también constituye una marca de la presencia docente, según Garrison y Anderson (2005). Sin embargo, en el ejemplo siguiente podemos observar que la presencia docente la ejerce uno de los alumnos participantes del foro y no el profesor:

Figura 4 – Foro de reflexión - Unidad 1



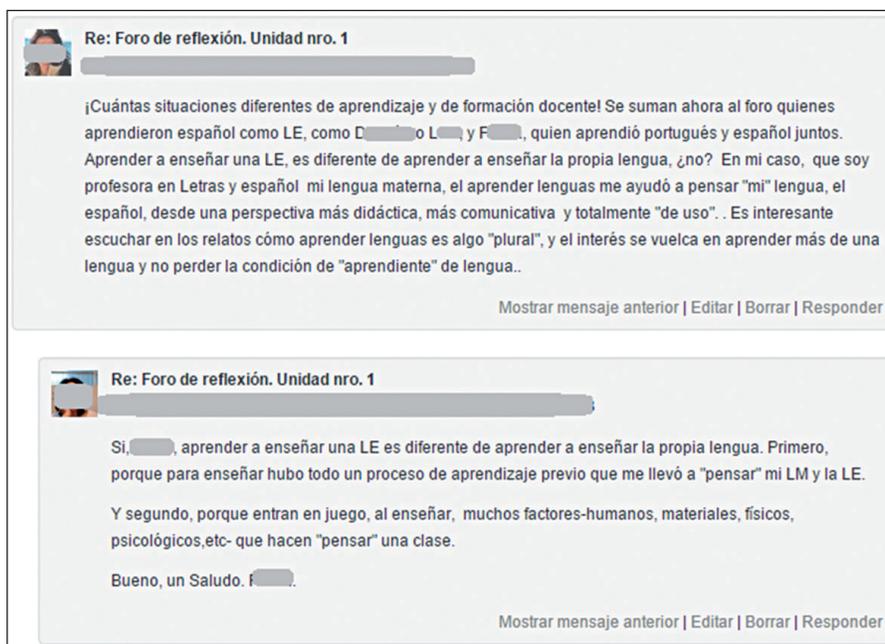
Fuente: Elaboración propia.

La categoría **facilitar el discurso** tiene como objetivo construir conocimiento, de acuerdo con Garrison y Anderson (2005, p. 100). En el fragmento destacado, observamos la intención explícita de la alumna M de expresar un consenso entre su opinión y la de las compañeras S y P, así como de animar, reconocer y reforzar sus contribuciones (“Hola, S! Muy interesante leer tu experiencia... Comparto plenamente con vos y con P...”). Junto a eso, se nota el interés de M de promover y ampliar el debate, extrayendo otra opinión de la compañera (“me surgieron ganas de preguntarte...”). Asimismo, M busca contribuir con la construcción de conocimientos rescatando de su experiencia personal una vivencia similar a la de S (“yo tuve una experiencia similar con

el francés...”). En este caso específico, nos encontramos con un indicador que cumple la función de *enseñanza directa*, la cual está asociada con asuntos específicos de contenidos, según Garrison y Anderson (2005, p. 103).

En el ejemplo siguiente, vemos una intervención de la tutora, en la que se evidencia nuevamente la presencia docente a través de indicadores de facilitación del discurso y de enseñanza directa: animar, reconocer y reforzar la participación de los estudiantes, promover el consenso, pero a la vez resumir el debate y centrarlo en temas específicos.

Figura 5 – Foro de Reflexión - Unidad 1 - Interacción tutora - alumno



The image shows a screenshot of a forum thread. The first message is from a user with a profile picture of a person with glasses. The text of the message discusses learning Spanish as a second language (LE) and compares it to learning to teach a second language. The second message is from a user with a profile picture of a person with a hat. The text of the message agrees with the first user, explaining that learning to teach a second language is different because it involves a prior learning process and various human factors like materials and psychology. Both messages have a 'Mostrar mensaje anterior | Editar | Borrar | Responder' link at the bottom.

Re: Foro de reflexión. Unidad nro. 1

¡Cuántas situaciones diferentes de aprendizaje y de formación docente! Se suman ahora al foro quienes aprendieron español como LE, como D...o L... y F..., quien aprendió portugués y español juntos. Aprender a enseñar una LE, es diferente de aprender a enseñar la propia lengua, ¿no? En mi caso, que soy profesora en Letras y español mi lengua materna, el aprender lenguas me ayudó a pensar "mi" lengua, el español, desde una perspectiva más didáctica, más comunicativa y totalmente "de uso". Es interesante escuchar en los relatos cómo aprender lenguas es algo "plural", y el interés se vuelca en aprender más de una lengua y no perder la condición de "aprendiente" de lengua..

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Re: Foro de reflexión. Unidad nro. 1

Si, ..., aprender a enseñar una LE es diferente de aprender a enseñar la propia lengua. Primero, porque para enseñar hubo todo un proceso de aprendizaje previo que me llevó a "pensar" mi LM y la LE.

Y segundo, porque entran en juego, al enseñar, muchos factores-humanos, materiales, físicos, psicológicos, etc- que hacen "pensar" una clase.

Bueno, un Saludo. f...

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Fuente: Elaboración propia.

La respuesta de la alumna retoma el tema y lo especifica, presentando información o conocimientos que, si bien están dirigidos como explicación a la tutora del curso, significan un aporte a la construcción de la presencia docente en el foro. La posibilidad del foro como instrumento de mediación del aprendizaje y un discurso docente construido estratégicamente para promover la reflexión y la participación, permiten la creación de un clima de horizontalidad en las relaciones que redundan positivamente, no solo favoreciendo la presencia social, sino también la presencia docente y, por lo tanto la presencia cognitiva.

Presencia social

Partiendo de los cuestionamientos de Garrison y Anderson (2005, p. 77) sobre la posibilidad de que profesores y estudiantes adquieran y empleen “[...] habilidades comunicativas compensatorias para conseguir una experiencia educativa cooperativa de calidad [...]” en interacciones que se desarrollan sin el apoyo de comunicación no verbal, buscamos en nuestros datos indicadores socio-emocionales que ayuden a percibir la presencia social de los participantes del foro. La expresión de emociones y afecto mediante el uso de emoticonos (ver el ejemplo siguiente) constituye la pista más evidente de dicha presencia. Asimismo, en varias ocasiones encontramos ejemplos de saludos, considerados por Garrison y Anderson (2005) como indicadores que cumplen la función de conferir cohesión al grupo, como lo demuestra el fragmento de abajo:

Figura 6 – Foro de Reflexión Unidad 1- Intervención: alumno

Coincido con S en que las nuevas tecnologías ayudan muchísimo al aprendizaje! Era bastante complejo escuchar cassettes, tener un grabador, que las cintas no se enganchen, etc. 😊 y coincido también con F en cuanto a lo que "no ayuda" no tener la posibilidad de contacto con nativos (en el caso de inglés o francés con países que hablen esas lenguas). Pero para facilitar esta opción, si no podemos viajar, ahora podemos usar Skype 😊!

Saludos!

Fuente: Elaboración propia.

La búsqueda de **cohesión de grupo** también se manifiesta en la presencia de otros indicadores, como el uso de vocativos para dirigirse a los participantes por sus nombres, como se observa en el siguiente ejemplo:

Figura 7 – Foro de Reflexión Unidad 1- Intervención: tutora

 **Re: Foro de reflexión. Unidad nro. 1**
de H - martes, 12 de agosto de 2014, 01:26

¡G, G, P, A, M, S, L, M, D, A y N por compartir sus experiencias! Muchos han pasado por vivencias comunes, también en el hecho de aprender más de una LE. ¡Es interesante observar cómo la mayoría de los que participaron hasta ahora comenzaron a estudiar desde chicos, con distinto grado de motivación -o en el caso de A, por placer y entretenimiento-, y cómo la experiencia de sus propios aprendizajes incide en sus prácticas docentes! Y si bien la falta de contacto con hablantes nativos -algo en lo que coinciden L, G, P, S y que refuerzan en la idea de la experiencia en el extranjero M, D y S-, fue en su momento un obstáculo, S, M, L y G ven en las tecnologías, nuevas posibilidades de aprendizaje e interacción: ¡viajar sin desplazarse! Sin dudas, la exposición a la LE que hoy nos permiten las TIC, no es la misma situación de exposición a la lengua de cuando algunos de ustedes comenzaron a estudiar lenguas.

A pesar de situaciones diferentes y particulares de cada uno, hay varios aspectos compartidos en el aprendizaje de las LE, ¿no? ... ¡Me quedo con la curiosidad de escuchar (¡¿leer?!) algunas de las anécdotas de M y de D...! 😊

¡Seguimos reflexionando, leyéndonos y sumando más experiencias..!

Fuente: Elaboración propia.

De forma complementaria, en este fragmento destacamos el enunciado de cierre, en el que la participante se dirige al grupo usando pronombres y formas verbales inclusivas (“seguimos”, “leyéndonos”)¹³, otro indicador de la función de **cohesión de grupo**, según la categorización propuesta por Garrison y Anderson (2005).

Estrategias discursivas compensatorias similares son empleadas por los participantes en diversos momentos a lo largo de su participación en el foro. Ello se nota cuando se dirigen por sus nombres a los otros participantes del grupo y también cuando encabezan o cierran las intervenciones con formas de saludos inclusivos o fórmulas de despedida (“Hola a todos, seguimos leyéndonos, seguimos en contacto, saludos, abrazo, cariños afectuosos y seguimos compartiendo nuestras vivencias, etc.”). El uso de términos afectivos, preguntas retóricas, marcas de acuerdo, o expresiones valorativas sobre los mensajes de los otros o la participación en el foro contribuyen también a la cohesión grupal y a marcar presencia afectiva en el discurso a pesar de la ausencia física (“Realmente es un placer leer, estas experiencias con las que encuentro muchas coincidencias”; “estoy muy entusiasmada leyendo las experiencias”; “veo que la mayoría hemos tenido experiencias similares”; “es muy lindo compartir las distintas experiencias que cada uno tuvo durante los procesos de aprendizaje”; “qué lindo leerlos y sentir que hay experiencias similares”).

Presencia cognitiva

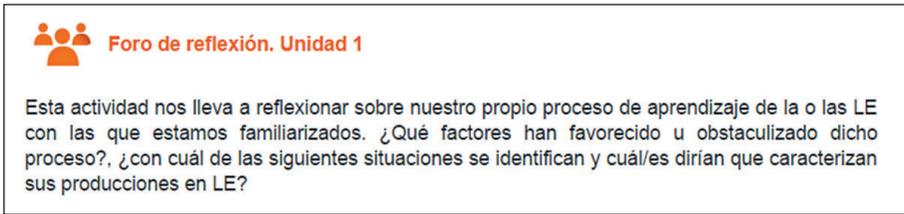
Conforme mencionamos anteriormente, Garrison y Anderson (2005) asocian la presencia cognitiva al concepto de pensamiento crítico, entendido -a partir de Dewey (1933, p.94)- como un proceso reflexivo de alto nivel. Asimismo, los autores reconocen que “[...] el establecimiento de la presencia cognitiva permite, en definitiva, a los participantes obtener una apreciación metacognitiva de lo que están haciendo y de por qué lo hacen.”

Partiendo de las categorías diseñadas por Garrison y Anderson (2005) -hecho desencadenante, exploración, integración y resolución-, identificamos en las interacciones del foro algunos indicadores que las ejemplifican.

Al retomar el primer ejemplo analizado en esta sección, nos encontramos con indicadores de la categoría que Garrison y Anderson (2005) denominan “hecho desencadenante”, puesto que evoca un problema para discusión y reflexión:

¹³ Cada foro se hace a través de un recurso digital diferente, lo que cambia la dinámica de participación, tanto en la lectura como en la escritura, y por lo tanto, también, la forma de interacción.

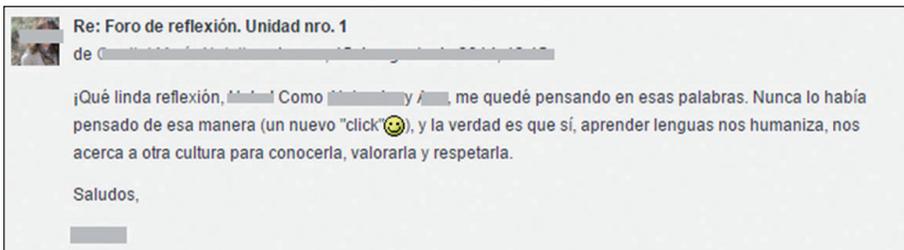
Figura 8 – Foro de Reflexión Unidad 1 - Consigna (fragmento)



Fuente: Elaboración propia.

Cabe observar la importancia del hecho desencadenante para motivar el pensamiento reflexivo y su expresión en el espacio colectivo del foro. En la figura 9, de forma similar a lo que ocurrió en la interacción destacada en la figura 5, observamos el resultado del proceso reflexivo vivido por el grupo:

Figura 9 – Foro de Reflexión Unidad 1- Intervención: alumno



Fuente: Elaboración propia.

Esta breve intervención da cuenta de cómo un elemento desencadenante, una pregunta retórica hecha por una docente (“Si el lenguaje es esencialmente humano, ¿será que cuando ‘decidimos’ aprender lengua nos volvemos más humanos? :-) Tal vez por ahí pase esa pasión que se evidencia en los relatos, como dice C, o esa pulsión por seguir aprendiendo y aprendiendo lenguas”), conlleva a la discusión en el foro y a hacer explícito el resultado del proceso de reflexión y de aprendizaje (“un nuevo click”¹⁴).

¹⁴ La expresión “un nuevo click” hace referencia a un comentario de una tutora para dar cuenta del momento en que a través de la metareflexión, se toma conciencia de un nuevo aprendizaje. La expresión es retomada por la participante varias intervenciones después evidenciando, además, la lectura y el proceso de entramado del foro.

Nos parece también particularmente relevante la siguiente intervención de D¹⁵, puesto que parece indicar de manera más explícita la presencia cognitiva mediante el indicador de asociación (convergencia) de ideas, que culmina en una reflexión más profunda y toma de conciencia por parte de un alumno:

Figura 10 – Foro de Reflexión Unidad 3- Intervención: alumno



Re: Foro de reflexión. Unidad nro. 3

Hola a todos

Ayer, mientras trabajabamos unas producciones escritas sobre el tema **A rotina**, una de mis alumnas me dice: *"profe, es bueno que nos equivoquemos así usted nos corrige y vamos aprendiendo"*. Me sentí tocado y se me vino a la cabeza todo lo que estuvimos viendo esta semana. Pensando en aquello del Marco Europeo que los errores y faltas demuestran la voluntad de comunicarse del alumno, más allá del miedo a equivocarse. Ellos también demuestran la tolerancia para con el error.

Reflexioné sobre mi práctica y me di cuenta que muchas veces marco el error pero no lo explico como debería. Intenté seguir los pasos que detalla Corder y creo que voy por buen camino. Me encantó el "octágono" de C. y las dos propuestas más de M. Agregaría **PACIENCIA Y PERSEVERANCIA** (muchas veces se me pasa por la cabeza **pero si esto ya lo expliqué 20 veces**. Parar y reflexionar el por qué)

Con respecto al uso de la LM en clase, primero trato de valerme de otros recursos antes de usarla (gestos, dibujos, paráfrasis). Con respecto a la corrección de oraciones y producciones escritas, me focalizo primero en lo que estamos trabajando porque a veces resulta engorroso y aburrido para la clase corregir todo el tiempo. Dedico un tiempo para una corrección general cuando finalizamos la actividad. Claro que si el alumno pregunta *¿Está bien como puse?* (sic), lo trabajamos en el momento entre todos. Muchas veces son los propios compañeros los que ayudan en la corrección.

¡Hasta la próxima lectura, colegas!

Fuente: Elaboración propia.

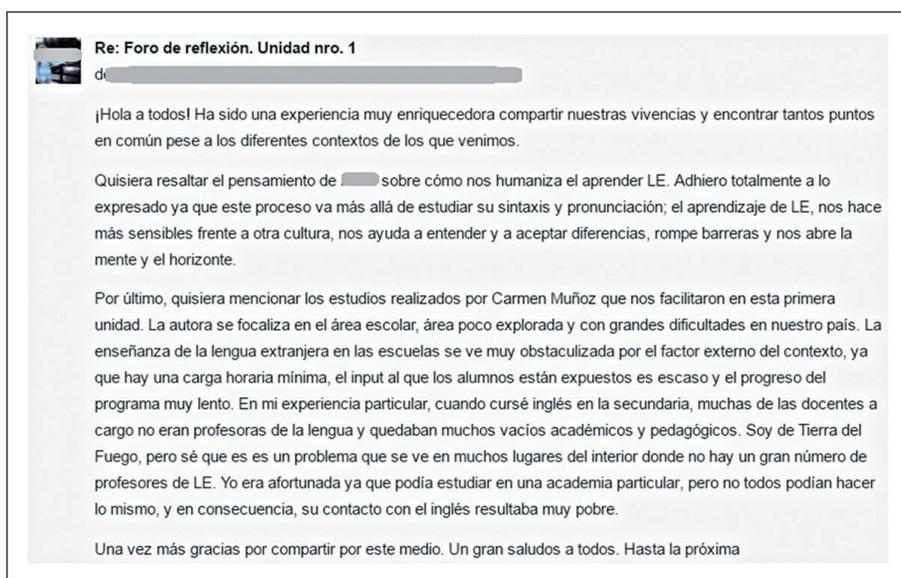
Como se ve, al decir "...y se me vino a la cabeza todo lo que estuvimos viendo esta semana" y luego "Reflexioné sobre mi práctica y me di cuenta que...", D revela que ha logrado integrar los conocimientos construidos a lo largo del trabajo desarrollado en el curso, tras un proceso de reflexión (pensamiento crítico). Al concluir su intervención, D avanza un poco más dando pistas de que, al final de dicho proceso, está comprometido con un cambio de su postura didáctica al anunciar la necesidad de "Parar y reflexionar". Comprendemos dicho enunciado como un indicador de **aplicación directa**, en los términos de Garrison y Anderson (2005).

¹⁵ Aunque esta intervención no forme parte de la discusión desarrollada en el foro 1 de la Unidad 1, consideramos importante incluirla en este momento a fin de ilustrar una evidencia más explícita de la presencia cognitiva.

No podemos dejar de hacer notar que este último ejemplo nos ofrece una variedad de elementos que permiten comprender la forma como la presencia cognitiva se enlaza con la social y la docente. La evidencia de indicadores que marcan la presencia social (mediante la expresión de emoción en “Me sentí tocado” y “Me encantó”) y la presencia docente (evidenciada en el momento en que D incorpora a su discurso conocimiento de otras fuentes: “Pensando en aquello del Marco Europeo...”) nos dan pistas de que aquí, efectivamente, puede haberse constituido una comunidad de aprendizaje e investigación.

Asimismo, observamos que en el foro las interacciones tejen un discurso en el que, cuando las presencias docentes, sociales y cognitivas confluyen, permiten la construcción de sentidos individuales desde lo colaborativo. Es lo que se nota en este ejemplo:

Figura 11 – Foro de Reflexión Unidad 1- Intervención: alumno



Re: Foro de reflexión. Unidad nro. 1

¡Hola a todos! Ha sido una experiencia muy enriquecedora compartir nuestras vivencias y encontrar tantos puntos en común pese a los diferentes contextos de los que venimos.

Quisiera resaltar el pensamiento de [redacted] sobre cómo nos humaniza el aprender LE. Adhiero totalmente a lo expresado ya que este proceso va más allá de estudiar su sintaxis y pronunciación; el aprendizaje de LE, nos hace más sensibles frente a otra cultura, nos ayuda a entender y a aceptar diferencias, rompe barreras y nos abre la mente y el horizonte.

Por último, quisiera mencionar los estudios realizados por Carmen Muñoz que nos facilitaron en esta primera unidad. La autora se focaliza en el área escolar, área poco explorada y con grandes dificultades en nuestro país. La enseñanza de la lengua extranjera en las escuelas se ve muy obstaculizada por el factor externo del contexto, ya que hay una carga horaria mínima, el input al que los alumnos están expuestos es escaso y el progreso del programa muy lento. En mi experiencia particular, cuando cursé inglés en la secundaria, muchas de las docentes a cargo no eran profesoras de la lengua y quedaban muchos vacíos académicos y pedagógicos. Soy de Tierra del Fuego, pero sé que es un problema que se ve en muchos lugares del interior donde no hay un gran número de profesores de LE. Yo era afortunada ya que podía estudiar en una academia particular, pero no todos podían hacer lo mismo, y en consecuencia, su contacto con el inglés resultaba muy pobre.

Una vez más gracias por compartir por este medio. Un gran saludos a todos. Hasta la próxima

Fuente: Elaboración propia.

Vemos como una intervención da cuenta de las tres dimensiones: la presencia social, que refuerza la proximidad en la virtualidad mediante el uso de formas rituales de presentación y saludos; la presencia docente, marcada en la manifestación de consenso y en el aporte de una nueva visión de lo planteado con la referencia explícita a una fuente de lectura; y la presencia cognitiva, que se manifiesta en el intercambio de información posibilitado por el relato de una experiencia y reflexión personal de la alumna. Propio de una propuesta socioconstructivista, en las actividades y el diseño de las tareas, se prioriza, a través de la interacción, lo colaborativo y lo vivencial.

Reflexiones finales

El análisis de los datos indica que en este escenario de interacción la función mediadora y de gestión del aprendizaje la ejerce no solo el profesor, sino también los estudiantes, que asumen dicho papel de forma espontánea, a través de su práctica discursiva. Ello nos lleva a concluir que foros digitales pueden configurarse como un contexto de interacción y aprendizaje que favorece una postura más activa del alumno, contribuyendo al establecimiento de relaciones simétricas entre los diferentes participantes del proceso (profesor y alumnos) y un espacio más flexible para el desarrollo del pensamiento reflexivo y la construcción de conocimientos. El foro, como estrategia mediadora y como herramienta cognitiva, lo posibilita; sin embargo es la confluencia de las tres presencias -docente, social y cognitiva-, la que va a permitir que ese espacio virtual se construya y construya una experiencia educativa significativa y enriquecida. El uso de la lengua y el lenguaje multimodal, tanto como texto del diseño instruccional, como el que emerge de las interacciones de los participantes, contribuye a crear **presencias** en la virtualidad, que facilitan y promueven las situaciones de aprendizaje.

Pensando en la necesidad de definir nuevos caminos para una formación que prepare al profesor para la docencia en contextos virtuales, identificamos la importancia de prever espacios en su recorrido formativo que le permitan vivenciar y desempeñar de forma reflexiva la función de mediador del proceso de aprendizaje. De esta forma, podrá contribuir a que todos los participantes del proceso se involucren activamente en la conformación de comunidades de aprendizaje e investigación, marcando su presencia docente, social y cognitiva.

“...Y SE ME VINO A LA CABEZA TODO LO QUE ESTUVIMOS VIENDO ESTA SEMANA...”: A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA

- **RESUMO:** O objetivo deste artigo é analisar como se constrói colaborativamente uma comunidade de aprendizagem em um fórum de um curso de formação docente a distância. Para tanto, partiremos do modelo de Garrison, Anderson e Archer (2000), Garrison e Anderson (2005) e Garrison (2016), que consideram que, na experiência educativa, entram em relação três dimensões interdependentes: a presença social, a presença cognitiva e a presença docente, as quais interagem promovendo o pensamento reflexivo e a aprendizagem colaborativa. A análise dos dados indica que, nesse contexto de interação, a função de mediação e de gestão da aprendizagem recai não somente na figura do docente, mas também é assumida espontaneamente pelos estudantes, graças às características do ambiente. Assim, o fórum favorece o estabelecimento de relações mais simétricas entre os diferentes participantes e se constitui como um espaço propício para a reflexão e a construção de conhecimentos.

- **PALAVRAS-CHAVE:** Comunidade de aprendizagem. Presença social. Presença docente. Presença cognitiva. Educação a distância.

REFERÊNCIAS

COI. **The community of inquiry.** [2016]. Disponible en: <<https://coi.athabascau.ca/>>. Acceso el: 14 jun. 2016.

DEWEY, J. **How we think.** Boston: D.C. Heath and Company, 1933.

GARGIULO, H.; GIMÉNEZ, F.; LUQUE COLOMBRES, C. Entre bambalinas: la construcción en línea de un equipo docente para la enseñanza a distancia. De la metacognición a la reflexión. In: JORNADAS NACIONALES, 2. ; JORNADAS UNC: EXPERIENCIAS E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA, 4., 2016, Córdoba. **Anales...** Córdoba: [s.n.], 2016. p.01-12.

GARRISON, R. **Thinking collaboratively:** learning in a community of inquiry. New York: Routledge, 2016.

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

GARRISON, R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. **American Journal of Distance Education**, [S.l.], v.15, n.1, p. 7-23, 2001.

GARRISON, R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, Stanford, v.2, n.2-3, p. 87-105, 2000. Disponible en: <http://cde.athabascau.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_Critical_Inquiry_model.pdf>. Acceso el: 14 jun. 2016.

GROS, B.; SILVA, J. El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. **Revista de Educación a Distancia**, Murcia, v.16, p.01-16, 2006. Disponible en: <<http://www.um.es/ead/red/16/gros.pdf>>. Acceso el: 14 jun 2016.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 19. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 133-173.

Recebido em 16/06/2016

Aprovado em 28/08/2016

CURSO DE INGLÊS A DISTÂNCIA UTILIZANDO UM PLANEJAMENTO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS: O PROFESSOR COMO AGENTE DE ESCOLHA

Denise Elaine EMIDIO*
Rita de Cássia BARBIRATO**

- **RESUMO:** O advento das novas tecnologias trouxe o ensino de línguas para o ambiente virtual de aprendizagem. Na tentativa de contemplar os preceitos da abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2002, 2005, 2012) e do planejamento temático baseado em tarefas (PTBT) (SKEHAN, 1996; XAVIER, 1999, 2007; BARBIRATO, 1999, 2005; FRANSCSCHINI, 2014) foi oferecido um curso de inglês a distância pela plataforma *Moodle* aos alunos de uma instituição federal de tecnologia. O tema escolhido para o curso foi **Inventores e Invenções** e as unidades temáticas do material contemplaram aspectos da vida e das invenções de Nikola Tesla e Leonardo da Vinci. O objetivo deste artigo, portanto, é apresentar e discutir resultados advindos dessa pesquisa de doutorado analisando o papel do professor na elaboração desse material temático baseado em tarefas para o curso. A análise dos dados apontou para o papel determinante do professor nos desafios e escolhas na preparação do referido material.
- **PALAVRAS-CHAVE:** PTBT. Ensino e aprendizagem de inglês. Plataforma *Moodle*.

Introdução

Com o advento das novas tecnologias e com a internet, o oferecimento de cursos a distância¹ se faz uma realidade na educação atual. Os cursos de línguas também são oferecidos por meio de ambientes virtuais de aprendizagem² (AVAs), dentre eles, a

* UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - Pós-Graduação em Linguística. São Carlos - SP - Brasil. 13565-905 - deniseelaine@yahoo.com.br

** UFSCar - Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas - Departamento de Letras. São Carlos - SP - Brasil. 13565-905 - ritabarbi.m@gmail.com

¹ Esses cursos se caracterizam por utilizarem um computador com acesso à internet que possibilita momentos de interação síncrona (*online*) e assíncrona (*off-line*).

² De acordo com Almeida (2003), esses ambientes são sistemas computacionais disponíveis na internet que permitem integrar diferentes mídias, linguagens e recursos, apresentar informações, desenvolver interações, produzir e socializar produções, independente do tempo e do espaço de cada participante.

plataforma *Moodle*. Com o intuito de utilizar os preceitos da abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2002, 2005, 2012) e os princípios do planejamento temático baseado em tarefas (PTBT) (SKEHAN, 1996; XAVIER, 1999, 2007; BARBIRATO, 1999, 2005; FRANCESCHINI, 2014), foi oferecido um curso de extensão de inglês a distância aos alunos de cursos técnicos, tecnológicos e superior de uma instituição federal de tecnologia. O material do curso foi elaborado por uma professora-pesquisadora que produziu atividades e tarefas comunicativas com foco no sentido na plataforma *Moodle*. Almeida Filho e Barbirato (2000, p.25) definem tarefa como uma atividade que envolve “[...] o uso comunicativo da língua no qual a atenção do usuário está focalizada no significado e não na estrutura linguística.” Nesse sentido, Massarotto, Souza e Barbirato (2009, p.116) complementam a definição de tarefa salientando que “tem sempre um objetivo a ser alcançado pelo aprendiz”. Como tema do curso, optou-se por **Inventores e Invenções** e foram elaboradas duas unidades temáticas as quais contemplaram aspectos da vida e das invenções de Nikola Tesla e de Leonardo da Vinci.

A partir de pesquisas realizadas por Barbirato (1999, 2005) constatou-se que a utilização de um único tema macro para esse tipo de planejamento, pode proporcionar maior reentrada de insumo o qual pode “[...] contribuir para a aquisição de vocabulário e para um aumento de insumo compreensível para os aprendizes [...]” (MASSAROTTO; SOUZA; BARBIRATO, 2009, p. 118).

A realização de estudos sobre a utilização de um planejamento temático baseado em tarefas com foco no sentido justifica-se pelo reconhecimento de que várias pesquisas têm sido realizadas e têm se mostrado bastante promissoras ao contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2002) dos aprendizes. No entanto, muitas destas pesquisas ainda focam aspectos teóricos, necessitando-se, portanto, de estudos que foquem aspectos empíricos do uso de tarefas em sala de aula de língua estrangeira (LE).

Outra justificativa para a implementação de um PTBT no ambiente virtual é que o uso de tarefas em sala de aula de LE ainda é insipiente ou até mesmo equivocado (XAVIER, 2007). Ora os professores as utilizam como um apêndice da aula para a prática oral, ora as utilizam como uma atividade extra em sala de aula para praticar uma estrutura linguística estudada anteriormente (MASSAROTTO; SOUZA; BARBIRATO, 2009). Portanto, julgamos que mais pesquisas são necessárias para esclarecer esse trabalho com tarefas com foco no sentido em sala de aula de línguas tanto em contexto presencial quanto no virtual.

Embora saibamos que alguns autores (WIDDOWSON, 1991; SKEHAN, 2003 e outros) argumentem que tarefas com foco no sentido não são suficientes para a precisão gramatical, defendemos que no PTBT, os aspectos gramaticais sejam trabalhados mediante a necessidade detectada pelo professor ou apontada pelo aluno. Assim, como Barbirato (1999), acreditamos que a atenção do aluno deva estar voltada para o significado, e ele deve ser capaz de utilizar a forma como um instrumento para a comunicação.

Além das justificativas apresentadas, há constatação de muito pouco desenvolvimento de materiais a partir de um PTBT. Além disso, podemos observar que nos materiais que se declaram baseados em tarefas e que estão disponíveis no mercado para o ensino presencial, as tarefas são utilizadas no final dos estágios, como prática linguística (BARBIRATO, 2005).

Pretendemos neste artigo analisar e discutir o papel do professor na elaboração de um material temático baseado em tarefas para o ensino de inglês em contexto virtual descrevendo os desafios enfrentados pela professora e as suas escolhas mediante as opções de ferramentas da plataforma *Moodle* que possuía.

Planejamento Temático Baseado em Tarefas

Uma vez que o material elaborado pela professora-pesquisadora teve como eixo organizador o planejamento temático baseado em tarefas é, imprescindível apresentarmos, primeiramente, alguns preceitos da abordagem comunicativa na qual este tipo de planejamento está inserido.

A abordagem comunicativa teve grande destaque no Brasil por volta da década de 80 com o objetivo de atender à demanda por um ensino de línguas mais contextualizado, relevante e significativo para o aprendiz (ALMEIDA FILHO, 2002, 2005, 2012).

Segundo Richards (2005), a competência gramatical possibilitava a produção de sentenças gramaticalmente corretas, no entanto, era necessário atender a outras finalidades comunicativas como utilizar a língua para a comunicação. O autor enfatiza que para se comunicar efetivamente o falante precisava mais do que conhecimentos de regras gramaticais, era necessário que ele fosse capaz de usar esses conhecimentos em situações comunicativas, como “fazer solicitações”, “dar conselhos”, “fazer sugestões”, “descrever vontades e necessidades” em “práticas discursivas propositadas”.

Barbirato (1999) destaca que com o advento da abordagem comunicativa, houve, por parte de profissionais envolvidos com a área de ensino e aprendizagem de LE, um interesse em se produzir materiais didáticos proclamados comunicativos. O problema, segundo a autora, está no fato de que não basta adotar “[...] um material que se diga comunicativo para se desenvolver realmente uma prática comunicativa na sala de aula [...] é necessária uma reflexão cuidadosa sobre os princípios subjacentes a esta abordagem [...]” (BARBIRATO, 1999, p.47). É necessário que o professor reflita sobre a sua abordagem de ensinar para que realmente possa ser comunicativo, ao invés de adotar um material comunicativo e possuir uma abordagem estrutural. A concepção de língua, linguagem e cultura de ensinar de um professor podem fazer com que ele utilize os princípios de um ensino estrutural ou de um ensino comunicativo, o material, portanto, não é suficiente para determinar tal atitude docente.

Outro fator importante a ser considerado ao desenvolver um PTBT é a compreensão do professor sobre a diferença entre tarefa, atividade e exercício. De acordo com Almeida Filho e Barbirato (2000, p.29), “toda tarefa é uma atividade,

mas nem toda atividade é tarefa”. Para os autores, a tarefa é diferente de exercício, pois a primeira tem como elemento central o sentido, enquanto que o segundo tem foco na forma, no emprego de regras linguísticas e no uso extensivo de exercícios mecânicos de automatização.

É fundamental que o professor tenha claro que, como defende Almeida Filho (2002), o ensino comunicativo proporciona experiências relevantes e de interesse dos alunos, permitindo que eles utilizem a língua-alvo para interagir com outros falantes dessa língua.

Com base nos preceitos do ensino comunicativo de língua surge o planejamento temático baseado em tarefas (PTBT). Segundo Frost (2006), a utilização do PTBT traz vantagens significativas para os aprendizes, uma vez que estes podem se sentir mais autônomos no processo de aprendizagem da língua-alvo ao utilizarem os recursos linguísticos de que dispõem, ao invés de serem obrigados a praticar uma estrutura específica.

Além do papel do aluno, o papel do professor também é revisto nesse tipo de planejamento. De acordo com Barbirato (2000), o professor passa a ser um facilitador, gerenciador da realização das tarefas e de sua elaboração. Ele deve ser um incentivador e propiciador de um ambiente descontraído, no qual os alunos poderão se expor oralmente sem constrangimentos.

Além dessas transformações no processo de ensino e aprendizagem de línguas, o oferecimento do insumo para o aprendiz por parte do professor no PTBT passa a ser de melhor qualidade, ou seja, mais significativo e relevante, propiciando, assim, “experiências mais diretas com e na língua-alvo” (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000, p.24).

Segundo Massarotto, Souza e Barbirato (2009, p.116), o planejamento temático baseado em tarefas “tem como uma das suas principais características ser organizado em torno de tarefas as quais devem ser realizadas pelos aprendizes na língua-alvo”. Dessa forma, “[...] a tarefa passa a ser o elemento central deste planejamento aliada a um tema macro o qual contribui para que as tarefas e o insumo sejam gerados [...]” (MASSAROTTO; SOUZA; BARBIRATO, 2009, p.116).

Após apresentadas as considerações sobre o ensino comunicativo e o planejamento temático baseado em tarefas, passamos, na seção seguinte, a explanar sobre a plataforma *Moodle* e suas ferramentas.

A Plataforma Moodle

A palavra *Moodle*³ é um acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto). É interessante mencionar que, segundo Cole e Foster (2008) *Moodle* também é

³ Para maiores informações acessar <http://www.moodle.org>.

um verbo que descreve o processo de passar por algo tranquilamente, executando as coisas conforme elas ocorrem de uma maneira agradável levando à introspecção e à criatividade. Assim, para Franco (2009) essa palavra representa a forma como o programa foi desenvolvido, mas também o modo como se espera que os usuários o utilizem em um curso a distância, por exemplo.

A plataforma *Moodle* foi criada pelo australiano Martin Dougiamas nos anos de 1990. De acordo Cole e Foster (2008, p.4) o desenvolvimento dessa plataforma foi inspirado na epistemologia sócio-interacionista, que se baseia na ideia de que “as pessoas aprendem melhor quando estão engajadas em um processo social de construção de conhecimentos, construindo artefatos para outros”⁴ (COLE; FOSTER, 2008, p. 4, tradução nossa). Além disso, Dougiamas (2000) considerou tanto a perspectiva do aluno como a do professor ao desenvolver a plataforma *Moodle*.

Essa plataforma oferece diferentes recursos incluindo ferramentas para a produção e o armazenamento de conteúdos, para a comunicação síncrona e assíncrona e para a administração e gerenciamento de cursos. Além de diversas outras que podem ser utilizadas pelos usuários para postarem atividades, debaterem em fóruns de discussão, tirarem suas dúvidas através de mensagens e desenvolverem outros modos de interação.

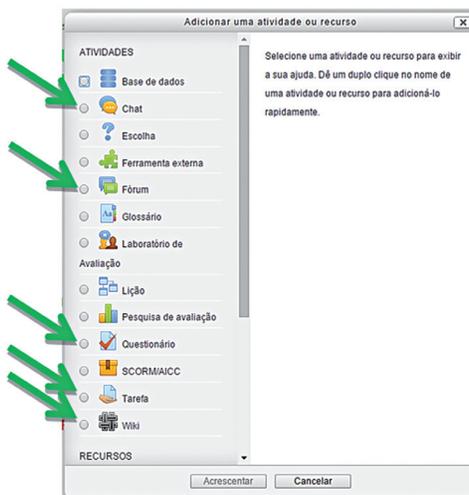
Dentre as ferramentas disponibilizadas por essa plataforma, podemos citar quatro grupos organizados por Gonzales (2005) mediante a suas funcionalidades. O primeiro grupo são as denominadas de coordenação, pois oferecem suporte metodológico, estrutural e pedagógico para a organização de um curso *on-line*; o segundo grupo são as de comunicação, que estimulam a interação entre os participantes, como, por exemplo, fóruns de discussão e chat; o terceiro grupo são as de cooperação, que permitem a publicação de textos dos alunos através do perfil, por exemplo; o quarto grupo são as de administração, que disponibilizam recursos de gerenciamento do curso, de alunos e de material didático.

A versão da plataforma disponibilizada pela instituição onde o curso foi oferecido disponibiliza dois tipos de ferramentas: as atividades (base de dados, chat, escolha, ferramenta externa, fórum, glossário, laboratório de avaliação, lição, pesquisa de avaliação, questionário, SCORM/AICC, tarefa e wiki) que são ferramentas destinadas à avaliação e comunicação e os recursos (arquivo, conteúdo do pacote IMS, livro, página, pasta, rótulo e URL) que têm a função de fornecer base para o conteúdo que o aluno irá receber.

Vimos, por meio das setas nas figuras a seguir, demonstrar as ferramentas utilizadas pela professora na elaboração do material do curso.

⁴ “*Social constructionism is based on the idea that people learn best when they are engaged in a social process of constructing knowledge through the act of constructing an artifact for others.*” (COLE; FOSTER, 2008, p. 4).

Figura 1 – Indicação das Ferramentas utilizadas pela professora



Fonte: Plataforma Moodle.

Como podemos observar na figura acima, as ferramentas utilizadas pela professora foram o chat, o fórum, o questionário, a tarefa, ou também, chamada de envio de arquivo e a wiki.

Apesar de tentar utilizar o máximo de ferramentas disponíveis por essa versão da plataforma *Moodle* na elaboração das tarefas, alguns fatores dificultaram o uso. Discutiremos essas dificuldades mais adiante, no entanto, vale adiantar que fatores como a abordagem da professora, a falta de conhecimento técnico prévio, a limitação de algumas ferramentas e as experiências como aluna e docente de língua inglesa influenciaram diretamente o uso e a escolha das ferramentas pela professora para a elaboração do material.

Apresentadas a plataforma *Moodle* e suas ferramentas. Nas duas seções seguintes serão relatados a metodologia da pesquisa, o curso de inglês a distância e o perfil do alunado.

Metodologia da pesquisa

Este estudo se caracterizou como qualitativo-interpretativista⁵ (MOITA LOPES, 1996) de base etnográfica virtual⁶ (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008). Para a coleta

⁵ De acordo com Moita Lopes (1996, p.22), na pesquisa qualitativa-interpretativista o foco “é no processo de uso da linguagem”.

⁶ Segundo Mercado (2012, p. 169), a pesquisa de etnografia virtual “[...] estuda as práticas sociais na internet e o significado destas para os participantes. [...] Estuda as experiências pessoais que emergem na comunicação mediada pelo computador.”

dos dados deste recorte que apresentamos aqui, foram utilizados registro das interações entre a professora e os alunos (na plataforma *Moodle*, no *Facebook* e no *Skype*), o material elaborado pela professora (na plataforma *Moodle*), e o registro das tarefas realizadas pelos alunos (na plataforma *Moodle*).

O curso de inglês a distância e o perfil do alunado

Apesar de associarmos o ensino a distância à internet, esse tipo de ensino já existia muito antes dela. Segundo Moore e Kearsley (2008), o ensino a distância evoluiu ao longo de cinco gerações, passando pela correspondência, pela transmissão por rádio e televisão, pelas universidades abertas, pela teleconferência e pela atual, internet.

O curso de extensão de inglês foi realizado no primeiro semestre de 2015 em um campus de uma instituição federal de tecnologia no interior de São Paulo. Ele foi ofertado na modalidade a distância pela plataforma *Moodle* disponibilizada pelo campus da Instituição e possuía uma carga horária de 40 horas distribuídas em oito semanas de atividades.

Participaram do curso 29 alunos de cursos técnicos, tecnológicos e de graduação, sendo que quatro deles o concluíram até o final. As áreas de estudos desses alunos eram na sua maioria de exatas, sendo os cursos: ciências da computação, análise e desenvolvimento de sistemas, engenharia elétrica, engenharia civil, engenharia da computação, meteorologia e tecnologia em mecatrônica. Além do curso de licenciatura em matemática, em letras e em geografia.

A professora baseando-se em experiências docentes anteriores considerou que o assunto do curso **Inventores e Invenções** seria motivador e relevante para esse tipo de aluno, uma vez que esses estudantes lidam com inventos, descobertas, patentes, manuais de funcionamento, vida e obra de inventores e pesquisadores em sua rotina de estudo e de trabalho. Selecionado o tema e por já ter experienciado o trabalho de docência em um curso técnico de eletrônica, a professora optou por explorar aspectos da vida e das invenções de Nikola Tesla. Além disso, ela julgou relevante trazer para esse contexto aspectos da vida e das invenções de Leonardo da Vinci.

Para elaborar o material, a professora utilizou os preceitos do PTBT, ou seja, tarefas focadas no sentido e com resultado comunicativo e as ferramentas disponibilizadas pela versão da plataforma *Moodle* oferecida pelo campus da instituição.

Descritos os instrumentos de pesquisa, o curso e o perfil do alunado, passemos, na próxima seção, à análise dos dados.

Análise dos dados

Por meio da análise dos dados, pudemos constatar que a professora enfrentou alguns desafios na elaboração do material para o curso. Dentre eles podemos citar a sua abordagem, a falta de conhecimento técnico prévio, a limitação de algumas ferramentas

e as experiências como aluna e docente de língua inglesa. Esses fatores influenciaram diretamente o uso e a escolha das ferramentas pela professora para a elaboração do material. Vimos, agora, analisar esses fatores.

A abordagem da professora

A elaboração do material para o curso passou por duas fases. A primeira fase aconteceu seis meses antes, na oferta de um curso piloto na mesma instituição. Durante a aplicação desse piloto e após o seu término, a professora reconheceu que havia certa incoerência entre a caracterização das atividades que tinham sido elaboradas por ela e os princípios do planejamento temático baseado em tarefas. O PTBT defende o uso de tarefas com foco no sentido e com resultado comunicativo. Porém, ao elaborar o material, a professora produziu atividades de prática conversacional (XAVIER, 2007), de localização de informação e de exercícios de treino da habilidade auditiva e do léxico focando aspectos da forma da língua. A partir da compreensão dessa incoerência na elaboração das atividades, a professora passou para a etapa de reformulação do material tentando se aproximar dos preceitos do PTBT.

A nosso ver essa incoerência da professora ao elaborar as atividades pode ter sido causada por dois fatores principais: primeiramente, o fato de a professora possuir uma abordagem focada na forma da língua, em experiências como aprendiz e como professora de língua inglesa e, em segundo, por não possuir uma clareza conceitual da diferença entre tarefa, atividade e exercício.

A professora, influenciada por sua abordagem e suas concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem de língua estrangeira, reproduziu um padrão de ensino de língua focado na abordagem estrutural. Embora houvesse um desejo de romper com o padrão estrutural do ensino de línguas, essa ruptura não aconteceu da forma desejada devido à forte influência de sua abordagem. Houve a tentativa da professora de romper com esse padrão estrutural. Porém, esse rompimento se concretizou em reprodução do que já existia.

Esses fatores nos fazem pensar na dificuldade de se adequar aos critérios de um planejamento, principalmente para um professor que não possui uma competência teórica (ALMEIDA FILHO, 2002) desenvolvida. Portanto, defendemos que o desenvolvimento da competência teórica, da explicitação da abordagem do professor se fazem necessários para ele conseguir romper com o paradigma estrutural de ensino de língua. Além disso, a formação continuada, a busca pela academia e pela teoria pode oferecer ao professor embasamento teórico para desenvolver o referido planejamento, por exemplo.

Para a professora-pesquisadora, além dessa busca, as orientações com a sua orientadora de doutorado possibilitaram discussões teóricas importantes para que a docente conseguisse se aproximar da elaboração de tarefas com foco no sentido

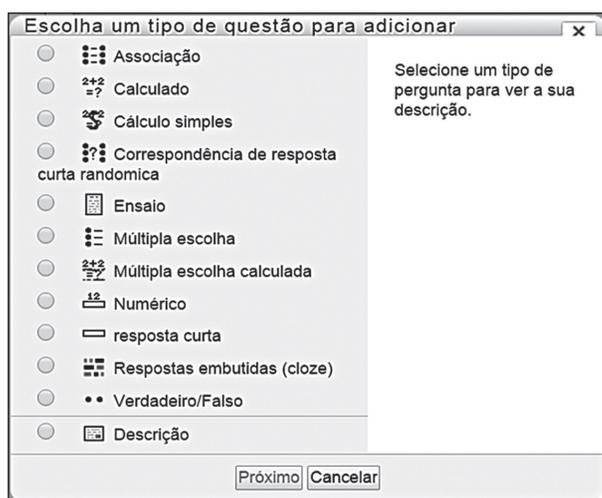
e resultado comunicativo e, assim, ter uma maior coerência com os preceitos do planejamento temático baseado em tarefas.

Falta de conhecimento técnico prévio

O segundo fator detectado durante a elaboração do material, não menos relevante que o primeiro, diz respeito ao uso das ferramentas da plataforma *Moodle*. Aprender a manusear essas ferramentas era um desafio e fazer com que elas atendessem ao PTBT era outro. Como a instituição não capacitava seus docentes para utilizar as ferramentas da plataforma *Moodle* e não havia uma pessoa que pudesse dar suporte técnico nesse aspecto, muitas das descobertas de como manuseá-la aconteceu por meio de tentativas e erros. A professora teve que aprender o funcionamento de cada ferramenta sozinha por meio de tutoriais disponibilizados *online* e do próprio uso ao elaborar as tarefas no ambiente virtual.

Das ferramentas disponíveis, a professora conseguiu utilizar em seu material do curso o chat, o fórum, o questionário, a tarefa e a wiki. Sendo que da ferramenta “questionário” que apresenta doze tipos de questão, como podemos visualizar na figura 2, a professora utilizou apenas cinco: *associação*, *ensaio*, *múltipla escolha*, *resposta curta* e *verdadeiro/falso*.

Figura 2 – Tipos de questão disponíveis na ferramenta questionário



Fonte: Plataforma Moodle.

Os outros tipos de questão foram experimentados para o uso, no entanto, mesmo com a utilização de tutoriais e de tentativas e erros, a professora não obteve sucesso.

Limitação de algumas ferramentas

Ao elaborar as tarefas no AVA tentando adequá-las aos princípios do PTBT, a professora deparou-se com limitações advindas de algumas ferramentas. Dentre essas ferramentas limitantes, podemos citar o tipo de questão “resposta curta” do questionário. Este tipo permite uma resposta de uma ou de poucas palavras, que é avaliada pela comparação com vários modelos de respostas já inseridas e gravadas na plataforma. O próprio sistema faz a correção da questão informando ao usuário se a resposta está correta ou não.

No exemplo a seguir (Figura 3), na questão 2, (Ao assistir ao vídeo e olhar o mapa abaixo, sabemos que um continente foi mudado pelo Renascimento durante a vida de Leonardo. Que continente foi esse?), é pedido que o aluno responda com o nome do continente europeu.

Figura 3 – Questão 2 da semana 6 sobre o Renascimento e Leonardo da Vinci

Questão 2
Ainda não respondida
Vale 1,00 ponto(s).
▼ Marcar questão
✎ Editar questão

Watching the video and looking at the map below, we know that a continent was changed by Renaissance during Leonardo's lifetime. Which continent was that?



Resposta:

Fonte: Plataforma Moodle.

Para que a plataforma corrigisse a resposta fornecida pelo aluno, a professora registrou de 4 formas diferentes: **Europe**, **europe**, **Europa** e **europa**. Como nesse tipo de questão, a professora pôde escolher qual a porcentagem de acerto de cada resposta, ela atribuiu porcentagens diferentes sendo: *Europe* (100%), *europe* (90%), *Europa* (50%) e *europa* (40%). No entanto, qualquer uma das 4 respostas fornecidas pelo aluno é considerada correta pela plataforma, mas a registrada como 100% é sempre indicada como a mais correta.

Portanto, as respostas a esse tipo de questão foram registradas pela professora na plataforma de formas diferentes: em inglês, em português, com letra maiúscula e com letra minúscula. Ela optou pelo maior número possível de possibilidades de registro na plataforma para que essas variações permitissem acerto maior por parte dos alunos.

É importante mencionar que mesmo nesse tipo de questão na qual a correção é feita automaticamente pela plataforma, há a possibilidade de o professor fornecer um comentário ao aluno depois dele realizar a tarefa. Esse comentário, por exemplo, pode ser feito com o intuito de esclarecer ao aluno o porquê da sua resposta ter sido considerada incorreta.

Esse tipo de questão foi um dos mais trabalhosos para a professora, pois a limitação de ter que registrar uma palavra ou apenas uma expressão como resposta correta caracterizava a atividade como de localização de informação e não como uma tarefa com foco no sentido e resultado comunicativo.

Depois de várias reformulações e adequações, em um trabalho conjunto entre professora-pesquisadora e orientadora, as atividades de resposta curta puderam ser elaboradas com foco no sentido, mas sem apresentar um resultado comunicativo.

Escolha das ferramentas

É relevante discutirmos que os dados mostraram que a professora não utilizou algumas ferramentas por não possuir capacidade técnica para isso, no entanto, constatamos que algumas delas (como o fórum de discussão⁷, por exemplo) ofereciam um potencial de interação muito maior que outras (o envio de arquivo⁸, por exemplo), no entanto, essas eram dominadas, mas não foram tão exploradas pela professora.

Isso nos mostra que, neste caso, não foram as limitações técnicas que influenciaram diretamente as escolhas das ferramentas pela professora, mas a abordagem que ela possuía e suas experiências anteriores como aluna e professora de inglês.

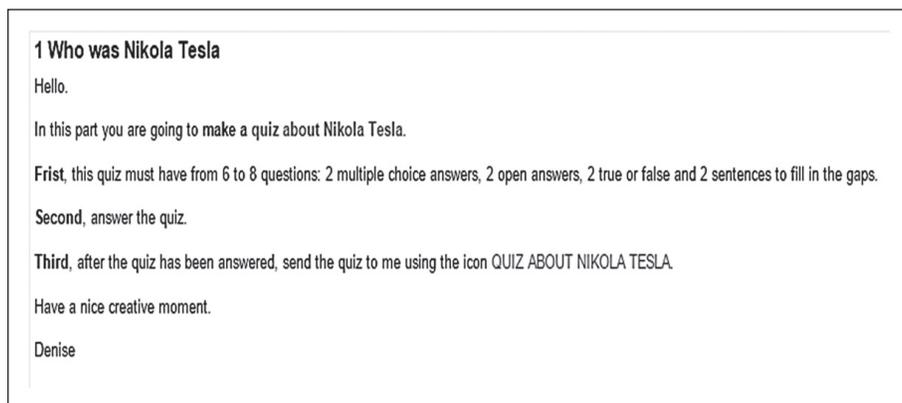
Além disso, a aplicação do curso piloto fez com que a professora ficasse receosa em escolher ferramentas que solicitavam uma participação maior dos alunos como um grupo. Um exemplo disso é a escolha pelo fórum de discussão: apesar desta ferramenta ter sido utilizada, algumas tarefas poderiam ter gerado maior interação por parte dos alunos se a professora tivesse optado por utilizar um fórum ao invés de um envio de arquivo único, por exemplo.

Essa constatação pode ser vista na atividade exemplificada a seguir (Figura 4):

⁷ De acordo com Rozenfeld, Gabrielli e Soto (2009), o fórum de discussão tem como objetivo promover debates permitindo a realização de discussões e interações por meio da troca de mensagens escritas (assíncronas) pelos participantes.

⁸ “Permite que os estudantes enviem um arquivo de texto, imagem, arquivo compactado, planilhas eletrônicas, etc. conforme o solicitado na tarefa.” (CRUZ, 2009, p.25).

Figura 4 – Tarefa da semana 4 sobre Nikola Tesla



Fonte: Elaboração própria.

Esta tarefa requer que o aluno elabore um *quiz* sobre Nikola Tesla, sendo que as seis ou oito perguntas devem obedecer alguns critérios: duas devem ser de múltipla escolha, duas dissertativas, duas de verdadeiro e falso e duas para completar a frase dada.

Ao término da elaboração da tarefa, o aluno deve enviar ao professor o *quiz* pronto, incluindo nele as respostas às perguntas elaboradas. Este envio deve ser feito por meio da ferramenta denominada **envio de arquivo**⁹.

Essa escolha da professora pelo envio de arquivo, no qual apenas a professora e o aluno interagem um com o outro, poderia ter sido melhor explorada se ela optasse, por exemplo, pelo fórum de discussão. Nesse fórum, os alunos poderiam fazer perguntas aos seus colegas de curso e estes poderiam respondê-las e a professora poderia desempenhar o papel de mediadora da discussão, instigando os alunos a participarem, criando, assim, um ambiente bastante favorável à interação entre os usuários. Ao invés disso, a professora optou por uma ferramenta que limita bastante a interação entre os participantes do curso, ficando esta interação restrita ao professor e ao aluno.

A escolha da ferramenta **envio de arquivo** em detrimento do **fórum** pode ter sido ocasionada pela experiência negativa da professora ao oferecer o curso piloto, já que dos 30 alunos participantes, apenas uma aluna o finalizou.

Esse fator pode ter influenciado a professora a escolher uma ferramenta que não dependesse diretamente de um número considerável de participantes, pois, como a experiência com o curso piloto demonstrou um grande número de alunos evadidos, a professora considerou que a escolha de ferramentas como, por exemplo, o fórum, o qual necessita da participação dos alunos para que a interação aconteça, deveria ser evitada para não comprometer a realização das atividades durante o curso em caso de grande

⁹ Por meio desta ferramenta, os alunos podem apresentar qualquer conteúdo digital (arquivos), como documentos em formato *.doc*, *.pdf*, planilhas, imagens ou áudio e vídeos.

evasão. Por outro lado, uma escolha como a da proposição de um fórum para aquela tarefa ou para outras poderia ter motivado mais os alunos a participarem e a interagirem.

A análise dos dados nos revela que as escolhas do professor ultrapassam questões técnicas e objetivas, que a abordagem do professor, sua cultura de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2002) e suas experiências anteriores como aluno e professor de línguas influenciam a sua docência.

Considerações finais

Diante do exposto neste artigo e dos resultados advindos da análise dos dados, defendemos que o professor que queira adotar um planejamento temático baseado em tarefas necessita primeiramente conhecer a teoria que embasa o planejamento temático baseado em tarefas, esse conhecimento pode advir da participação do professor em programas de formação continuada, congressos e discussão com os pares. Em segundo, é necessário que o professor esteja bem preparado para utilizar a plataforma *Moodle*.

Queremos salientar que o pouco preparo da professora neste estudo para a utilização do PTBT e também da tecnologia para o ensino de línguas é sintomático da formação inicial e até mesmo continuada de professores em nosso país a qual está fortemente calcada no modelo de treinamento, sem oportunidades para os professores conhecerem, experimentarem e refletirem sobre diferentes formas e possibilidades de ensino. Defendemos com base em Almeida Filho (2002) que os professores precisam ter sua abordagem explicitada, com conceitos claros do que é língua, ensinar e aprender línguas.

Além disso, acreditamos que, mais importante que a plataforma e a disponibilidade de suas ferramentas, o papel do professor se faz fundamental nas escolhas as quais determinarão os tipos de experiências e a qualidade da interação que serão construídas entre professor e alunos ao longo do curso. Entendemos que as ferramentas podem, de certa forma, ajudar ou limitar o trabalho do professor, no entanto, reconhecemos que anterior ao papel das ferramentas, a abordagem do professor tem papel fundamental nas escolhas destas e na elaboração das atividades. Nesse sentido, apontamos para o trabalho de explicitação da abordagem do professor e para a importância da reflexão crítica para que o professor possa realizar mudanças em nível de abordagem, caso contrário, as mudanças podem ocorrer de forma superficial. A partir da análise dos dados apresentados, fica claro que a abordagem do professor é determinante das decisões tomadas na elaboração do material, escolhas das ferramentas e implementação do curso.

A partir do reconhecimento de que cada contexto de ensino apresenta um perfil particular de alunos e que cada professor tem sua própria abordagem, sugerimos, a partir do estudo aqui apresentado, para o ambiente virtual de aprendizagem, alguns tópicos que podem auxiliar professores que queiram elaborar tarefas para o referido contexto:

- 1º conhecer a instituição e/ou o AVA onde o curso será oferecido;
- 2º conhecer o perfil dos alunos;
- 3º levantar as necessidades dos discentes;

- 4º escolher um tema(s) relevante(s) e significativo para os alunos;
- 5º embasar-se teoricamente sobre PTBT e tarefas com foco no sentido;
- 6º seguir uma ou várias tipologias de tarefa;
- 7º (se possível) aplicar um curso piloto;
- 8º aprimorar o material atendendo aos princípios desse tipo de planejamento;
- 9º utilizar o material e fazer alterações quando necessário durante o uso;
- 10º atender às necessidades reveladas pelos alunos ou detectadas pela professora quanto ao estudo da forma.

É relevante destacar que esses tópicos são apenas sugestões que podem e/ou devem ser adequados de acordo com as especificidades de cada contexto de ensino. Viemos, aqui, portanto, apresentar sugestões com o intuito de auxiliar os professores que queiram implementar um PTBT em sala de aula (presencial e /ou virtual) de línguas, sem termos a intenção de sermos prescritivos.

Apontamos também para a necessidade de mais pesquisas utilizando o PTBT (não apenas no contexto virtual, mas também presencial), as quais possam contribuir com mais compreensões sobre a escolha de outras ferramentas e adotem outros ambientes virtuais de aprendizagem, além do *Moodle*, para o oferecimento de cursos. Essas pesquisas trarão novas constatações que serão imprescindíveis para contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

AN ONLINE ENGLISH COURSE USING A TASK-BASED LANGUAGE TEACHING: THE TEACHER AS AN AGENT OF CHOICE

- **ABSTRACT:** *Since the advent of the new technologies, the language teaching came across to a virtual learning environment. In an attempt to consider the principles of the communicative approach (ALMEIDA FILHO, 2002, 2005, 2012) and the task-based language teaching (TBLT) (SKEHAN, 1996; XAVIER 1999, 2007; BARBIRATO 1999, 2005) an online English course was offered in the Moodle platform to students of technical, technological and Undergraduate courses from a Federal institution of technology. The theme chosen for the course was **Inventors and Inventions** and the thematic units contemplated aspects of Nikola Tesla's and Leonardo da Vinci's lives and inventions. The purpose of this article, therefore, is to present and discuss results derived from a doctoral research analyzing the teacher's role in the preparation of thematic material based on tasks for the online English course in the Moodle. The data analysis pointed out to the very important role of the teacher in the challenges and choices along the process of the material elaboration.*
- **KEY-WORDS:** *TBLT. English Teaching and Learning. Moodle Platform.*

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p.327-340, jul./dez. 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v.36, p.23-42, jul./dez. 2000.

AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico na pesquisa em comunicação digital. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 20, p.34-40, dez. 2008.

BARBIRATO, R. C. **A tarefa como ambiente para aprender LE**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BARBIRATO, R. C. O uso de atividades comunicativas na aula de LE: alguns resultados. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, [S.l.], n.5, p.27-44, 2000.

BARBIRATO, R. C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

COLE, J.; FOSTER, H. **Using Moodle: teaching with the popular open source course management system**. 2nd ed. Sebastopol: O'Reilly Community Press, 2008.

CRUZ, T. R. **Manual de introdução ao uso do Moodle para professores e tutores**. PLAGEDER Núcleo de EAD Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/nucleoad/download/manualMoodle.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

DOUGIAMAS, M. Improving the effectiveness of tools for Internet based education. In: ANNUAL TEACHING LEARNING FORUM, 9., 2000, Perth. **Proceedings...** Perth: Curtin University of Technology, 2000. Disponível em: <<http://ctl.curtin.edu.au/events/conferences/tlf/tlf2000/dougiamas.html>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

FRANCESCHINI, A. R. **A relação da competência comunicativa com o planejamento temático baseado em tarefas em um curso de português língua estrangeira**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FRANCO, C. P. **O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês: além dos limites da sala de aula presencial.** 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FROST, R. **A task-based approach.** Turkey: British Council, 2006.

GONZALES, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância.** São Paulo: Avercamp, 2005.

MASSAROTTO, F. A.; SOUZA, A.; BARBIRATO, R. C. Vivência comunicativa na aula de LE do ensino médio: alguns resultados. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 113-126, 2009.

MERCADO, L. P. Pesquisa qualitativa online utilizando a etnografia virtual. **Revista Teias**, [Rio de Janeiro], v. 13, n. 30, p.169-183, 2012.

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

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

RICHARDS, J. C. **Communicative language teaching today.** Singapore: SEAMEO, 2005.

ROZENFELD, C. C. de F.; GABRIELLI, K. S.; SOTO, U. O fórum educacional em cursos virtuais de LE como ferramenta de interação: uma análise crítica de duas experiências. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s.n.], 2009 Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/m-o/o-forum%20ducacional.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

SKEHAN, P. Task-based instruction. **Language Teaching**, Cambridge, v.36, p.1-14, 2003.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics**, Oxford, v.17, p.38-62, 1996.

XAVIER, R. P. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. **Caderno de Letras**, Pelotas, v. 13, p. 35-46, 2007.

XAVIER, R. P. **Elaboração, implementação e avaliação de um programa temático de inglês baseado em tarefas.** 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

WIDDOWSON, H. **O ensino de línguas para a comunicação.** Campinas: Pontes, 1991.

Recebido em 23/05/2016

Aprovado em 04/08/2016

LETRAMENTO DIGITAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA NA CONTEMPORANEIDADE

Patricia Fabiana BEDRAN*

- **RESUMO:** Na tentativa de contemplar e repensar a formação do professor sob um viés mais contemporâneo, objetivamos promover uma discussão, a partir da reflexão e articulação de conceitos e perspectivas sobre Letramento Digital (STREET, 1995; BUZATO, 2006; ROJO, 2013) e a Formação Sociocultural do Professor (VIGOTSKI, 1998; 2010; JOHNSON, 2009; FRIEDRICH, 2012), no que se refere ao uso da tecnologia da informação e da comunicação (LÉVY, 1998; 1999; 2007) como responsável por (novas) práticas de letramento no âmbito educacional. De forma a instigar uma reflexão sobre a experiência prática à luz da literatura da área, tecemos considerações mais pontuais sobre uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, realizada em um contexto de formação inicial do profissional de Letras, em que se fez uso da tecnologia com vistas a promover uma formação social, crítica e reflexiva do professor. Os dados evidenciaram que o sucesso da atividade não está relacionado diretamente ao uso de uma ferramenta tecnológica apropriada, mas ao engajamento dos participantes na tarefa solicitada, o que implica necessariamente uma nova forma de pensar e agir, (trans)formada e delineada por recursos metodológicos, tecnológicos e contextuais.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Letramento digital. Tecnologia da informação e comunicação. Ferramentas e ambientes digitais. Ensino de língua. Formação contemporânea do professor.

Breves considerações iniciais

Uma nova e intensa transformação em diversos âmbitos sociais se iniciou com a introdução do grande meio heterogêneo e fronteiro, denominado por Lévy (1998), de ciberespaço. Esse apresenta características muito peculiares se comparado às demais transformações revolucionárias e de grande impacto, que já ocorreram em nossa sociedade. Tal diferença se justifica, de acordo com o autor, porque não temos mais um espaço vinculado a algo estático, geográfico, institucional ou de Estados, mas, sim, um espaço invisível de conhecimentos e saberes, em que podemos pensar coletivamente e, ainda, influenciá-lo de maneira direta. Resultado de um investimento

* UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Departamento de Educação. São José do Rio Preto – SP - Brasil. 15054-000 - bedran@ibilce.unesp.br

internacional de jovens que buscam experimentar, coletivamente, formas diferentes e inovadoras de comunicação, o ciberespaço surge da interconexão de computadores e abarca não somente infraestrutura material da comunicação digital como também todas as informações disponíveis e os usuários que navegam e alimentam todo esse universo, conforme aponta Lévy (1998, 1999).

Diversos modos de comunicação tornam-se possíveis no ciberespaço diante de recursos da internet que permitem às pessoas interagirem de maneira recíproca, assíncrona e a distância – particularidades inexistentes em outras formas de comunicação até então existentes, como o correio, por exemplo, conforme aponta o autor, e, principalmente, de maneira síncrona, quando pensamos mais contemporaneamente na (re)organização de uma sociedade, a qual se dá a partir da utilização de recursos de áudio e vídeo para e na realização do processo de comunicação. Ao serem responsáveis por novas formas de comunicação, essas inovações tecnológicas necessariamente também contribuem com as novas formas de atuar, de se manifestar, de construir e de se posicionar em sociedade, tendo em vista a particularidade de cada instrumento, aplicativo, plataforma e/ou ambiente tecnológico utilizado, que auxiliam na configuração e delimitação dessas diversas práticas. Trata-se, portanto, de novas possibilidades de letramento, se considerarmos o conceito de letramento trazido por Lankshear e Knobel (2006, p. 64) como “modos reconhecidos socialmente de gerar, comunicar e negociar conteúdo significativo” e também por Buzato (2006, p. 5) “[...] uma forma de agir, afirmar-se, construir e sustentar uma visão de mundo partilhada por um grupo.”

Em se tratando de práticas já vivenciadas pelos alunos em situações cotidianas, a grande questão incide justamente no trabalho pedagógico de ensino de língua e no processo de formação do professor que sejam desenvolvidos a partir de uma perspectiva situada, que contemple as práticas e os eventos de letramento dos quais os alunos participam em situações extra-ambiente escolar e as ferramentas tecnológicas que possibilitem a realização e/ou sejam pertinentes para o desenvolvimento de novas práticas de letramento. Nessa abordagem contemporânea de ensino de línguas e de educação do professor, em que se considera o ensino e a aprendizagem como práticas socialmente situadas, o papel do professor, do aluno e o objetivo do ensino e aprendizagem de língua são reconceitualizados a partir de uma concepção crítica, que tem como objetivo promover a conscientização sobre como as relações de poder são construídas (HAWKINS; NORTON, 2009), atrelada a uma perspectiva sociocultural que enfatiza a (re)construção do conhecimento em função do contexto e das relações sociais estabelecidas (VIGOTSKI, 1987, 1999, 2010; JOHNSON, 2009).

Nesse processo, torna-se fundamental uma compreensão de conceitos que também vá ao encontro de uma perspectiva mais contemporânea no que se refere aos estudos do Letramento, que está relacionada a uma concepção social, política e ideológica (STREET, 1995; HAMILTON, 2000; SOARES, 2002; ROJO, 2013). A visão ideológica e social, de acordo com Street (2006, p. 470, apud BEDRAN, 2015, p. 62), leva a “[...] uma pluralidade de letramentos, sujeitos aos contextos sociais, em que se deve ressaltar o

papel predominante das relações de poder, e que estão, necessariamente, associados a diferentes personalidades e identidades [...]”, o que significa afirmar que as práticas de leitura e escrita que ensinamos, aprendemos e usamos estão vinculadas a identidades e a expectativas sociais com relação a comportamentos e papéis desempenhados socialmente (BEDRAN, 2015).

Tendo em vista a necessidade de se repensar a utilização dos recursos tecnológicos no ensino de língua e as (novas) práticas sociais, de forma interdependente, considerando a pluralidade de eventos de letramento, objetivamos, por meio do desenvolvimento deste artigo, instaurar uma discussão sobre o uso da tecnologia da comunicação e informação como responsável por novas práticas de letramento e que pode, portanto, permitir e/ou instigar a realização de produção escrita, por meio de uma atuação colaborativa (FIGUEIREDO, 2006). Levando-se em consideração a importância fundamental de uma formação adequada e necessária para que o professor possa assumir uma postura crítica e reflexiva (PIMENTA; GHEDIN, 2002; ZEICHNER, 2008) sobre a utilização dos recursos tecnológicos, capaz de torná-lo letrado digitalmente na medida em que ultrapassa a capacidade do domínio meramente técnico, instrumental, da tecnologia em uma determinada situação (BUZATO, 2006, 2009; SAITO; SOUZA, 2011), tencionamos realizar considerações mais pontuais sobre o ambiente *Wikispaces*, de forma a promover uma reflexão sobre sua utilização em um contexto de formação inicial de professores de língua.

Tecnologia, ensino e colaboração: um convite à discussão

Os aprendizes da contemporaneidade compartilham informações e conhecimento, a partir do uso de ambientes, ferramentas e aplicativos virtuais, que possibilitam a construção de teias de relacionamento. As novas redes de relações sociais, propiciadas pelas características da *Web 2.0*, que oferecem mecanismos para comunicação instantânea, agrupam de maneira ágil e abrangente pessoas que tendem a se aproximar por características, objetivos e interesses em comum, compartilhados em comunidades virtuais que rompem barreiras geográficas e temporais e instigam novas oportunidades e possibilidades no processo de produção do conhecimento, conforme apontam Vieira (2008) e Lévy (1998, 1999). Com a *Web 2.0*, surgem sites de relacionamentos, repositores de vídeos, enciclopédias virtuais, produzidas pelos próprios usuários, ou seja, a internet passa a funcionar como uma plataforma, por meio da qual os usuários podem compartilhar arquivos, vídeos, músicas utilizando aplicativos e ferramentas para essa finalidade.

Enquanto na *Web 1.0*, os sites funcionavam como folhetos individuais, em que os usuários eram meros expectadores que poderiam, no máximo, realizar *downloads* do que lhes convinha, na *Web 2.0*, além do *download*, usuários realizam *upload*, participando ativamente de diversas formas. Ao se voltarem especificamente às pesquisas sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Sykes, Oskoz e Thorne (2008) evidenciam que a

Web 2.0 denota um grande potencial ao criar espaços imersivos *on-line* que possibilitam a aprendizagem de uma segunda língua, e, acrescentamos, espaços propícios para a formação de professores de língua estrangeira e também materna. Conforme o usuário é inserido no sistema, seus arquivos são disponibilizados para todos os outros usuários, potencializando o poder individual de cada participante, que passa a ser produtor e não apenas consumidor de produtos, conhecimento e de informação, o que acarreta consequências no âmbito educacional, uma vez que a internet acaba redesenhando a educação ao criar novas oportunidades de ensino e aprendizagem, podendo ser um forte potencial de transformações em abordagens de ensinar e aprender (VALENTE; MATTAR, 2007; SYKES; OSKOZ; THORNE, 2008).

Lévy (2007), por sua vez, rejeita a ideia de inovação nos conceitos da internet com a *Web 2.0*. Para o autor, o único fator diferencial é a quantidade de pessoas que se apropriam da tecnologia, o que a torna um fenômeno de massa, mas, do ponto de vista do conceito base, não haveria diferença a ser considerada entre a *Web 2.0* e a internet original. Concordamos com o autor que os preceitos base são mantidos - princípios como inteligência coletiva, interconexão e comunidade virtual¹. Porém, devemos considerá-los como o cerne para o desenvolvimento de outros conceitos mais pontuais quando se pensa em tecnologia e ensino; não podemos deixar de levar em consideração o aprimoramento e o desenvolvimento de novos recursos, instrumentos e plataformas que configuram e delinham (novas) formas de interação e trazem consequências para o ensino de língua e, também, para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à educação e tecnologia, possibilitando reflexões e elaboração de conceitos mais recentes, fundamentados em concepções já existentes.

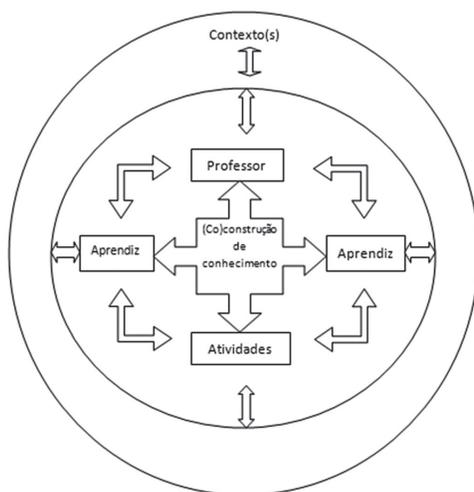
Por outro lado, essas inovações tecnológicas, que rapidamente (re)organizam a vida em sociedade e necessitam ser exploradas pedagogicamente, tornam-se desafios para professores e aprendizes no que se refere à seleção cuidadosa das ferramentas para o ensino e aprendizagem de línguas e ao engajamento de professores aprendizes em práticas coletivas de aprendizagem (ABDELRAHEEM, 2003; THORNE; PAYNE, 2005). Nesse difícil processo, há de se observar a existente polarização, não apenas nas práticas e nos eventos de letramento, que podem estar respaldados ou não em formas mais colaborativas e coletivas de aprendizagem, mas, também, nas ferramentas tecnológicas como, por exemplo, a rede social *Facebook* (BEDRAN; BARBOSA, 2016) e a produção de *Fanfictions* (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013; ALVES; JESUS, 2015). Os eventos mais valorizados academicamente são denominados por Hamilton (2002, p. 4 apud ROJO, 2009) de letramento ‘dominante’ ou ‘institucionalizado’ e os letramentos

¹ A interconexão retrata a sociedade em uma comunicação interativa, sem fronteiras e limites geográficos ou temporais. A comunidade virtual baseia-se na interconexão e é construída sobre interesses e afinidades, com base em um processo de cooperação ou troca. Por fim, a inteligência coletiva, que é desenvolvida nas comunidades virtuais por meio da interconexão, refere-se a uma inteligência distribuída por toda parte, coordenada em tempo real, dinâmica e flexível, construída por todos os envolvidos (LÉVY, 1999, p.167).

locais, dos quais os alunos participam e que são desvalorizados no ambiente formal de ensino, recebem a nomenclatura de ‘vernaculares’, ou ‘autogerado’.

Dentre os recursos que propiciam e instigam o desenvolvimento de formas mais colaborativas de escrita, destacamos o ambiente *Wiki*. Antes de evidenciarmos suas características e definições, de forma a propiciar uma conscientização sobre sua possibilidade de uso educacional, torna-se fundamental explicitarmos o conceito de prática colaborativa que estamos assumindo neste trabalho. Fundamentadas em uma concepção de colaboração como processo de (co)construção de conhecimento realizado pelos participantes a partir de um trabalho conjunto (FIGUEIREDO, 2006; GIBSON; McKAY, 2001; BARBOSA, 2006) e pautadas no modelo sócio-constructivista do processo de ensino e aprendizagem de línguas de Williams e Burden (1997), Bedran e Barbosa (2016) elaboraram o modelo de prática colaborativa em um processo de formação de professores a partir de uma perspectiva sociocultural, apresentado a seguir.

Figura 1 – O modelo de prática colaborativa em um processo de formação de professores a partir de uma perspectiva sociocultural



Fonte: Bedran e Barbosa (2016, p. 100).

A formação seria compreendida e realizada sob uma perspectiva sociocultural de ensinar e aprender que une o individual com o social de forma a conceber a aprendizagem como um processo socialmente situado, já que o funcionamento mental do aprendiz não existiria separado da situação cultural, institucional e histórica no qual ele ocorre (JOHNSON, 2009). Na figura, podemos observar que professores e aprendizes interagem e dialogam entre si e com a atividade com vistas à construção de

conhecimento que se dá de maneira negociada e social. Esse processo é influenciado pelo contexto, que também sofre influência da relação entre professores e alunos, atividades e, também, do conhecimento (co)construído. Embora tenha sido pensado para e na formação do professor, entendemos que esse modelo também possa ser adequado e apropriado para o contexto de ensino de língua, além daqueles voltados para a formação profissional. Na definição das autoras (BEDRAN; BARBOSA, 2016, p.100), a colaboração é vista como:

[...] processo de interação social, que se fundamenta em uma perspectiva sociocultural, e tem como fundamento a (co)construção e a (trans)formação de conhecimento, por todos os membros engajados nessa prática, por meio do desenvolvimento de atividades, que tornam-se meio e fim, uma vez que representam tarefas, resolução de problemas e/ou alcance de objetivos diversos e semelhantes que são definidos e realizados por todos os envolvidos em um processo de influências e contribuições múltiplas.

As ferramentas, aplicativos, ambientes e recursos, como *Wikis, blogs, chats*, áudio, vídeos, sites de relacionamento, entre outros, disponíveis na *Web 2.0*, compõem a diversidade de mídias tecnológicas que ajudam a constituir o cenário educativo da atualidade e abrem espaços para essas novas práticas pedagógicas, que redefinem a função e a relação entre professores-formadores, professores aprendizes, conteúdos e atividades, indo ao encontro de uma prática pedagógica mais colaborativa. O papel do professor e do aprendiz também é ressignificado – o primeiro tende a desempenhar um papel mais coadjuvante no cenário educativo, abrindo espaço para que o foco incida sobre o aprendiz, o processo de aprendizagem, as relações entre aprendizes e também sobre o conteúdo. Nesse novo cenário, enquanto professores-formadores e/ou professores de língua tornam-se moderadores e/ou mediadores do processo educativo, professores em formação e/ou aprendizes assumem uma postura mais ativa e emancipatória.

A mediação, entendida sob uma perspectiva sociocultural, é condição necessária para que o homem possa interagir com o mundo, pois, de acordo com Vigotski (1999), a relação do homem com o mundo nunca é direta, configurando-se sempre de maneira mediatizada pela linguagem. Quando nos voltamos para o processo de internalização de conceitos no âmbito educacional, a mediação, realizada pelo par mais competente, torna-se de extrema importância para que o processo de (re)construção de conhecimento possa ocorrer da melhor forma possível. Por meio de fornecimento de assistência, denominado por Johnson (2009) de mediação estratégica, o mediador seria responsável por auxiliar o outro no processo de aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, corroboramos a definição que Williams e Burden (1997, p. 40 apud BEDRAN; BARBOSA, 2014, p.58, tradução nossa) apresentam para mediação '[...] a parte desempenhada por outras pessoas significantes na vida dos aprendizes que

estimulem sua aprendizagem por selecionar e moldar as experiências de aprendizagem a eles apresentadas'.²

Voltando-nos para a utilização de recursos tecnológicos no âmbito educacional, o processo de mediação do professor, a nosso ver, tem início por meio do posicionamento crítico e reflexivo no momento de compreensão e seleção desses recursos, tendo em vista a formação dos alunos que se objetiva alcançar. Essa postura ativa diante da tecnologia, de forma a possibilitar o êxito no desenvolvimento da atividade e da aprendizagem, requer do professor mais do que uma formação técnica, que permite o domínio técnico da ferramenta – exige uma formação reflexiva, questionadora e também produtora diante da tecnologia da informação. Ao trazer o modelo de Multiletramentos Digitais, Selber (2004 apud SAITO; SOUZA, 2011) acredita que os programas corporativos e universitários que objetivam difundir os Letramento(s) Digital(is) o fazem a partir de uma perspectiva autônoma de letramento, ou seja, sem que haja uma abordagem de modo crítico, reflexivo e desejável das relações de poder e dos aspectos ideológicos que subjazem e influenciam o uso da tecnologia.

O modelo de Selber (2004 apud SAITO; SOUZA, 2011) fundamenta-se em três categorias base interdependentes e dinâmicas entre si: Letramento Digital Funcional, Letramento Digital Crítico e Letramento Digital Retórico. No Letramento Funcional, os computadores são vistos como 'ferramentas' e os indivíduos como 'usuários eficientes' dos recursos. Para Saito e Souza (2011, p. 138 e 139), seria o equivalente ao conceito de alfabetização digital, que significa um domínio meramente técnico. Diferentemente do anterior, no Letramento Digital Crítico, o computador seria comparado a 'artefatos culturais' e os indivíduos a 'questionários informados de tecnologia', o que conduziria compreensão de contextos de uso, das forças institucionais que moldam o uso da tecnologia, ou seja, as reflexões sobre valores, crenças e ideologias subjacentes a essas novas tecnologias. Por fim, no Letramento Digital Retórico, os computadores são como 'mídias digitais' e os indivíduos como 'produtores reflexivos de tecnologia'. Assim como os autores, ressaltamos a importância de tal modelo na análise de cenários variados e de instâncias sociais em que se utiliza a tecnologia da informação e comunicação - dentre eles, ressaltamos o contexto de formação inicial de professores de língua.

Quando há o domínio, não apenas técnico, mas, também, um posicionamento crítico, reflexivo, questionador, com relação ao uso pedagógico de recursos tecnológicos, o professor encontra caminhos para a contemplação, apropriação e /ou desenvolvimento de (novas) práticas letradas, com vistas à sistematização e à obtenção de êxito no processo de aprendizagem com relação à língua ensinada. Nessa perspectiva da pluralidade, ou seja, da multiplicidade e da heterogeneidade de letramentos, há necessidade de se compreender que eles estão, conforme pontua Street (2006, p. 470 apud BEDRAN,

² “[...] refer to the part played by other significant people in the learners’ lives, who enhance their learning by selection and shaping the learning experiences presented to them.” (BEDRAN; BARBOSA, 2014, p.58).

2015), necessariamente associados a diferentes personalidades e identidades, que podem ser identificadas, por exemplo, ao considerarmos a produção textual colaborativa como uma nova prática de letramento. Estamos diante de uma nova concepção de texto, de leitor, de autor, de modo de participação para a elaboração da atividade, em um processo que Bruns (2006) denomina de *produsage* (*produsage*) – modo de produção contínuo e colaborativo que torna usuários produtores – *use-producer* – de conhecimento e informação. Essa nova forma de produção, que traz consequências no âmbito educacional, na medida em que (trans)forma a maneira como se compreende o ensino, a atividade, e os papéis dos participantes, tende a ser possibilitado e/ou instigado por recursos tecnológicos que apresentam uma arquitetura voltada para esse tipo de trabalho.

Tecnologia Wiki

A tecnologia *Wiki* cria a possibilidade de autoria colaborativa e de produções textuais elaboradas, que resultam em recursos como a Wikipédia (WARSCHAUER; LIAW, 2010). Faz-se necessário explicitar que, ao nos referirmos à “tecnologia *Wiki*”, estamos fazendo menção a um tipo específico de coleção de documentos em hipertexto. Para nos reportarmos ao recurso tecnológico utilizado, ou melhor, à ferramenta, empregaremos o termo “recurso *Wiki*” ou “ambiente *Wiki*”. Entendemos que esses dois termos possam ser tomados como sinônimos, porém, há de nos atentarmos para o fato de que o segundo, “ambiente de aprendizagem”, nos remete à ideia mais ampla, ou seja, de desenvolvimento de condições para a aprendizagem, não só por meio de recursos tecnológicos, mas, também, outros como recursos humanos e metodológicos, advindos da mediação do par mais competente.

Inventado por Ward Cunningham em 1995 com o projeto chamado *Portland Pattern Repository* (site de programação de computadores), o termo *Wiki* vem do havaiano *wiki wiki* e significa *rápido*. Inicialmente utilizado por programadores de computadores e planejadores de sistemas, *Wikis* passam a se tornar um ambiente viável para a colaboração e a comunicação (SYKES; OSKOZ; THORNE, 2008; THORNE; PAYNE, 2005). Apresentam como filosofia base um sistema de desenvolvimento de diversas habilidades, como a leitura e a escrita, e são definidos como *websites* sobre os quais o usuário pode contribuir com a produção de textos. Ao editar nesses *sites*, usuários escrevem e reescrevem qualquer texto e contribuem para a produção de uma obra textual de interesse comum, por meio da sustentação de forças humanas intelectuais e colaborativas que lhes permitem contribuir com ideias, percepções e pensamentos compartilhados (VIEIRA, 2008; WARSCHAUER; LIAW, 2010).

Um dos recursos produzidos pela *Wiki* é a Wikipédia, um dos dez *sites* mais visitados do mundo, que abarca mais de 250 línguas. Os contribuintes ativos da Wikipédia, por meio da escrita colaborativa, transformam o caminho pelo qual o conhecimento é produzido e documentado (SYKES; OSKOZ; THORNE, 2008; WARSCHAUER;

LIAW, 2010). Dificilmente encontra-se um usuário que não esteja familiarizado com a Wikipédia e muitas das discussões giram em torno de sua credibilidade como fonte para pesquisas, o que, a nosso ver, não deixa de ter um valor positivo porque aumenta ainda mais a autonomia e a responsabilidade dos aprendizes no processo de avaliação das informações encontradas.

Citado no Warschauer e Liaw (2010, p. 7), o inventor da tecnologia *Wiki* afirma que “[...] a blogosfera é a comunidade que produz um trabalho, já uma *Wiki* é um trabalho que deve produzir uma comunidade.”³ Trata-se de um meio propício para explorar identidades, falar de si próprio, apresentar diversas visões e desenvolver comunidades, mas que ainda se depara com muitos obstáculos, como a dificuldade de tomar decisões em grupo que estão separados por espaço e tempo. Ao pensarmos na sua utilização pedagógica, acreditamos que a dificuldade vai além da habilidade e capacidade de tomar decisões, incidindo, de maneira mais profunda, sobre o processo de se construir um texto, a muitas mãos, uma vez que modelos tradicionais de ensino e aprendizagem ainda se centram na produção individual, amparados, muitas vezes, pelas ideias competitivas, arraigadas em nossa sociedade, o que geralmente ocasionam a realização de trabalho cooperativo e não colaborativo.

Por outro lado, há vantagens nesse tipo de tecnologia e em outros ambientes tecnológicos colaborativos *on-line*, como apontados por Vieira (2008), as quais motivam a sua utilização como, por exemplo, a facilidade de acesso, a interação, a partilha de conhecimento, a atualidade, a gratuidade, entre outros. Nas comunidades virtuais, os participantes tornam-se mais ativos e responsáveis nas trocas de experiências e no auxílio mútuo, o que é visto pela autora como vantagem e motivação. Porém, em termos pedagógicos, há necessidade de preparar professores para essa nova realidade e também os próprios aprendizes que, ao invés de motivados, podem apresentar, muitas vezes, rejeição inicial a esse novo ambiente de aprendizagem ou, então, fazer um uso descritivo e exploratório de um *Wiki* em sala de aula, conforme mostram Thorne e Payne (2005).

Diferente de aplicações descritivas ou exploratórias, inovados usos de *Wikis* têm sido apontados por pesquisas, de acordo com Sykes, Oskoz e Thorne (2008). Há utilização para conectar classes de metodologia entre universidades (LOMICKA; LORD; DUCATE; ARNOLD, 2007 apud SYKES; OSKOZ; THORNE, 2008), para avaliar o conteúdo dos estudantes e o desenvolvimento de redação (OSKOZ; ELOLA, 2008 apud SYKES; OSKOZ; THORNE, 2008) e para avaliar o uso da língua dos aprendizes (KOST, 2007 apud SYKES; OSKOZ; THORNE, 2008). De acordo com Sykes, Oskoz e Thorne (2008), surgem, desses estudos e da literatura geral sobre *Wiki*, duas atribuições a serem consideradas: a reconceitualização da autoria e as mudanças para abordar o processo de escrita como um todo, o que suscita, a nosso ver, reformulação

³ “[...] *the blogosphere is a community that might produce a work, whereas a wiki is a work that might produce a community.*”

no processo de formação de professores para lidar com essa nova realidade e trabalhá-la em sala de aula.

Thorne e Payne (2005) também fazem menção à problematização da autoria. De acordo com os autores, páginas individuais, e aqui talvez possamos fazer menção ao *Wikispaces*, podem ser limitadas para um grupo de usuários e todos que a utilizam e têm acesso podem contribuir produzindo textos e tornando-se, dessa forma, autores de arquivos que estão constantemente sendo reformulados e que não são demarcados pela individualidade, mas, sim, pelo trabalho coletivo. Por outro lado, o *Wikispaces* deixa rastros de cada adição, apagamento ou modificação realizada pelos usuários, o que pode ser um fator positivo, a depender do intuito do organizador do *Wiki*, e contribuir com avaliações por parte dos instrutores, quando pensamos no âmbito pedagógico, pois, dessa forma, eles conseguem identificar quem participa, como participa e com que frequência.

A pesquisa realizada por Vieira (2008) mostra características do ambiente *Wiki*, as quais são agrupadas em pontos fortes e fracos: é de fácil acesso, uma forma alternativa de estudo, promove interações entre turmas, partilha de conhecimento e há uma constante preocupação dos alunos em expor informações coerentes, além de apresentar fácil recuperação de senha. Por outro lado, apresenta alguns pontos fracos, como a impossibilidade de postagens simultâneas, falta de padronização na formatação de textos, falta de interesse dos alunos, pouca divulgação ou socialização e fácil alteração de postagens, que está relacionada à credibilidade e à necessidade do trabalho colaborativo, requerendo a participação e o comprometimento dos envolvidos para uma construção textual colaborativa, o que, a nosso ver, trata-se também de uma qualidade, um fator positivo, embora compreendamos que, talvez pela dificuldade dos aprendizes em trabalhar colaborativamente, essa característica seja apontada como um ponto fraco pela autora.

A organização *WikiMatrix*⁴ lista mais de 100 diferentes tipos de *Wikis* diferentes e permite que você as compare com base em várias características. De acordo com estatística apresentada pela *Wikimatrix*, o número aproximado de *Wikispaces* é de um milhão e meio, totalizando em torno de quatro milhões de usuários no mundo todo, e apresenta oito línguas de interface. Ao fazer a inscrição, os usuários recebem um subdomínio em *wikispaces.com* – versão gratuita suportada por anúncios do *Google*. Não há limites sobre o número de páginas, espaços ou membros e há versões gratuitas e também pagas. O público-alvo principal constitui-se de membros de grupo de interesse, da área educacional e de pequenas empresas. Por apresentar tantos usuários, inclusive no âmbito educacional, mas, de certa forma, ainda ser raramente usado em contextos de ensino no Brasil e pouco investigado pelas pesquisas na área, optamos por esse ambiente em detrimento a outros *Wikis*. Além disso, apresentamos, ainda como justificativa, a questão da facilidade técnica de uso dessa ferramenta.

⁴ Disponível em: <www.wikimatrix.org>. Acesso em: 26 set. 2016.

Tecendo considerações a respeito do uso do *Wikispaces* em um contexto de formação de professores

Pautando-nos na definição de estudo de caso de André (2005) – estudo exaustivo de um caso ou descritivo de uma unidade – entendemos que esta pesquisa, além de ser qualitativa de cunho etnográfico (ERICKSON, 1986; ANDRÉ, 2000), se configura, ainda, como um estudo de caso, porque investiga a utilização do *Wikispaces* em um contexto específico de formação inicial de professores no e para o meio virtual, com um número limitado de participantes. Os participantes focais são Antonia Maria, Antonio Jorge, Charlotte e João, alunos do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública, localizada no estado de São Paulo, e a professora-formadora mediadora, Flávia – todos nomes fictícios. Como instrumentos para coleta de dados, foram utilizados, além do registro no ambiente *Wikispaces*, uma entrevista semi-estruturada com os participantes e o registro de diálogos entre professora formadora e pesquisadora.

O contexto mais amplo em que a presente pesquisa está inserida é o *Tetetandem* (*ttandem*). Concebido como uma alternativa ou complementação da aprendizagem de língua estrangeira em contextos típicos e presenciais, o *ttandem* assume uma concepção de troca, de trabalho colaborativo em meio virtual a partir da utilização de *webcan* e remete à ideia, a priori, da bicicleta *tandem*, em que duas pessoas realizam um trabalho mútuo e coletivo, pedalando, juntas, para atingirem um mesmo objetivo Brammerts (2002) e Telles e Vassallo (2006). Nesta pesquisa, o *ttandem* foi realizado de maneira independente do contexto de sala de aula e com sessões de mediação, também denominadas de aconselhamento (VASSALLO; TELLES, 2006, 2009a, 2009b; TELLES, 2009; BENEDETTI; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

As sessões de mediação, pautadas nas quinze diretrizes do mediador⁵, fundamentadas em uma perspectiva sociocultural de ensino, realizadas pela professora formadora e mediadora Flávia, tinham como principal objetivo auxiliar a formação dos futuros professores por meio do desenvolvimento de um processo reflexivo e colaborativo entre os participantes, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos professores em formação inicial durante a realização da sessão de *ttandem*. Nessas sessões de *ttandem*, os participantes desta pesquisa, futuros professores, denominados também de interagentes, engajavam-se em um trabalho colaborativo com os interagentes italianos, para que um pudesse aprender a língua do outro. As sessões de *ttandem*, de acordo com Telles e Vassallo (2006), deveriam ser de duas horas, uma para cada língua (feitas no mesmo dia, ou em dias separados), sendo cada hora composta das seguintes fases: conversação sobre um ou vários assuntos (cerca de 30 minutos); *feedback* linguístico (cerca de 20 minutos); e reflexão compartilhada na sessão (aproximadamente 10 minutos).

Nesta pesquisa buscamos tecer considerações acerca da utilização do ambiente *Wikispaces* para o desenvolvimento de atividades que complementavam as sessões de

⁵ Confira TELETANDEM NEWS (2006, p.7).

mediações que foram realizadas de forma presencial e também virtual, por meio de ferramentas que permitiam interações síncronas com todos os participantes. Assumindo a concepção de *Wiki* como uma possibilidade de espaço para a construção colaborativa de textos, por meio de uma participação ativa, crítica e reflexiva, o objetivo da atividade era possibilitar a leitura e a construção de textos, que traziam conteúdos de interesse dos professores em formação, uma vez selecionados a partir de questões e dificuldades enfrentadas em suas respectivas sessões de *tandem* e que haviam sido discutidas durante as sessões síncronas de mediação.

Diante da importância da familiarização e do domínio técnico da ferramenta (SAITO; SOUZA, 2011), no início do trabalho com o ambiente *Wikispaces*, foi realizada uma reunião com os professores em formação e a mediadora para que juntos eles pudessem aprender a base de funcionamento desse novo ambiente, uma vez que se tratava de um recurso tecnológico novo para todos. Apesar de a mediadora considerar o *Wikispaces* um espaço de todos e tentar abordá-lo como um ambiente em que os participantes poderiam fazer suas contribuições, da maneira como desejassem, a partir do encorajamento de participação em múltiplos discursos, fazendo uso de uma abordagem de participação coletiva (SINGH; RICHARD, 2009), os professores em formação não participaram ativamente das atividades.

Na tentativa de compreender o insucesso do uso do *Wikispaces* para realização das atividades propostas, destacamos, primeiramente, os recursos metodológicos utilizados pela formadora. No primeiro excerto (linhas 2 e 3), visualizamos a tentativa da professora de deixar os professores em formação à vontade para postarem observações e reflexões sobre o texto sugerido e postado no *link* “sugestões”, os quais apresentavam temas abordados nas mediações regulares (reuniões síncronas). Em seguida (excerto 2, da linha 3 a 5), podemos identificar como procedimento da mediadora a introdução um pequeno texto com seus comentários e reflexões acerca da teoria, apresentada no vídeo proposto no *link* “sugestões” e também abordada em reunião regular de mediação, e, posteriormente, a introdução de questionamentos para que os professores-aprendizes dessem continuidade ao texto (excerto 2, da linha 3 a 5).

Excerto 1

1. Bom, a primeira sugestão que eu gostaria de fazer é a leitura de um texto sobre o feedback em ambiente 2.virtual (<http://www.veramenezes.com/feedback.htm>). Acho que será bastante útil... Dêem uma olhada no 3.texto e postem suas observações...e eu adoraria discutir as questões que vocês acharem interessantes. (Registro da professora-mediadora - *Wikispaces*)

Excerto 2

1. Toda vez que leio um texto sobre o uso da tecnologia com fins pedagógicos fico surpresa com o quão pouco 2.estamos fazendo. Fico mais surpresa ainda por que os alunos estão, em geral, imersos na tecnologia, mas ela 3.nem sempre está presente na sala de aula da maneira como está presente na vida de cada um deles. Será que os 4.professores não sabem utilizar a tecnologia de maneira didática? VCs também têm essa impressão? Vcs vêem 5.o ambiente teletandem como uma oportunidade de uso pedagógico das ferramentas tecnológicas? (Registro da professora-mediadora - *Wikispaces*)

Os comentários e as respostas às questões propostas pela mediadora eram realizados prioritariamente por uma das participantes, Antonia Maria. Por outro lado, é importante ressaltar que a falta de postagens não significa que os professores em formação não haviam realizado a leitura solicitada. Antonio Jorge, por exemplo, quando questionado sobre a importância das atividades para sua formação, conforme mostra o excerto que segue, declara terem sido úteis os textos do *Wikispaces* para sua reflexão (excerto 3), porém, não há postagens suas nesse ambiente.

Excerto 3

1. (...) pelo Wiki refleti sobre os textos postados, nas mediações refleti sobre os depoimentos dos meus colegas (...). (Entrevista com Antonio Jorge)

Uma possível justificativa para a falta de postagens e a dificuldade de produção colaborativa pode estar associada à maneira como a mediadora estava solicitando as atividades. A formadora chega à conclusão que as instruções dadas por ela poderiam não estar condizentes com aquilo que realmente ela esperava dos professores em formação. Em conversa informal com a pesquisadora, Flávia comenta que postou um texto sobre autonomia e que mudaria a instrução para a realização da atividade. Os questionamentos e/ou a instrução “faça seu comentário” seriam substituídos pela instrução “continue a ideia”. A mudança no enunciado, que apresentava instruções sobre como proceder, tinha como objetivo fazer com que os professores-aprendizes não postassem comentários fragmentados, mas construíssem um só texto, como mostra o excerto 4.

Excerto 4

1. Flávia: se ninguém postar nada até quinta, vou postar um comentário sobre meu próprio texto e enviar outro
2. e-mail pra eles
3. Pesquisadora: então, isso que eu queria ver com você, talvez eles precisem de um “modelo”
4. Flávia: sim, conforme conversamos outro dia...acho que a instrução agora deve ser “continue essa ideia”
5. (...)
6. Flávia: porque fazer comentários pode dar a entender que eles devem postar em um parágrafo separado e
7. gostaríamos que eles continuassem o texto....o que vc acha?
8. Pesquisadora: Realmente...essa é a ideia....mas não poderíamos colocar “escreva um texto”, “dê continuidade
9. ao texto”, logo no início porque isto é difícil para eles...escrever a muitas mãos é difícil, mas acho que chegou
10. a hora de sermos mais diretas...mas não vai adiantar ser direta e não ter um modelo...(Registro de conversa
11. informal por *chat* entre Flávia e a Pesquisadora)

A apresentação inicial de um modelo para que os aprendizes entendessem o funcionamento do *Wikispaces*, mencionada pela pesquisadora (excerto 4, linha 3), também poderia ter facilitado a compreensão do funcionamento do mesmo e a realização do objetivo proposto. Porém, somente na penúltima mediação, Flávia, ao sentir essa necessidade, apresenta um modelo de um *Wiki* que havia sido bem sucedido. O *Wikispaces* em questão foi utilizado pelos alunos de pós-graduação de uma universidade pública paulista, na disciplina *Tópicos Especiais de Linguística Aplicada: A formação do formador e do professor de língua estrangeira*. Ao apresentá-lo, a formadora discute a

prática colaborativa de produção e elenca algumas considerações sobre o processo de construção desse texto, classificando o gênero textual que foi elaborado pelos alunos como resumo, como mostra o excerto que segue.

Excerto 5

- 1.Flávia: olha só aqui os alunos são acho que 17 ou 18 alunos eles leram esses dois textos aqui né? os dois links
- 2.(+) e aí cada um escreveu alguma coisa/escreveu alguma coisa pra: resumir as ideias principais do texto só
- 3.que como vocês tão vendo não são 17 pequenos resumos (+) conforme as pessoas vão adicionando suas
- 4.ideias contribuindo com alguma ideia diferente elas vão adaptando o texto que já estava pra que o texto final
- 5.fique sendo assim uma amostra da ideia de todo mun/das ideias de todo mundo mas formando um texto só
- 6.né? com coesão coerência com colaboração de todo mundo
- 7.Antonio Jorge: uhum
- 8.Flávia: então muitas vezes você tem um marcador textual do tipo porém por outro lado além disso etc mudar
- 9.o tempo verbal que a pessoa estava escrevendo o texto estava utilizando mas que não faz sentido você
- 10.continuar então às vezes você vai ter que mudar o texto anterior pra adaptar as ideias que você tem que
- 11.incluir porque a proposta é que o texto final seja de fato uma colaboração de todo mundo e que não fique é
- 12.uma colcha de retalhos mas você não percebe as emendas tá vendo?
- 13.Charlotte: certo
- 14.Antonio Jorge: é verdade parece um texto feito por uma pessoa só
- 15.Flávia: exato e foram 17 alunos que escreveram não sei se são 17 eu não me lembro exatamente quantos
- 16.aham ((contando número de participantes)) 13 são 13 participantes oh: quer ver abram numa outra aula por
- 17.exemplo.a aula cinco ((todos acessam a aula 5)) (6ª mediação Virtual Síncrona)

Nessa perspectiva, destacamos a importância de definir um gênero textual no momento da escrita colaborativa e também de se trabalhar as condições de produção desse gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; SANTOS et al., 2007), uma vez que o objetivo da atividade era instigar a produção textual, para que conceitos científicos pudessem ser introduzidos, discutidos e construídos. Os professores possivelmente compreenderam o propósito de atividade, mas podem ter apresentado dificuldade para compreender como isso deveria ser viabilizado e qual gênero deveria ser contemplado. Percebe-se, assim, que o eixo estruturante é a prática social, indo ao encontro de uma perspectiva do Letramento (ROJO, 2013), porém, as estratégias e conteúdos necessários, embora não sejam ou devam ser o ponto de partida, tornam-se fundamentais na realização desse tipo de atividade, conforme pontua Kleiman (2008), ao abordar questões referentes ao letramento e ao ensino de língua materna, que, a nosso ver, podem e devem ser estendidas para o contexto de formação de língua estrangeira.

Após intensa reflexão e discussão com a pesquisadora, em uma futura atividade, a mediadora muda a estratégia - inicia a construção do texto e sugere para os participantes darem continuidade ao parágrafo iniciado por ela. A tentativa é tímida, apenas um parágrafo é escrito, posteriormente, por uma das participantes, os demais não participam. A professora em formação, Antônia Maria, tenta se desvencilhar da marca subjetiva no sentido de uma participação despersonalizada (WARSCHAUER; LIAW, 2010), que fica visível apenas para o administrador, no caso pesquisadora e formadora, as quais tem acesso ao histórico do *Wikispaces* e, assim, conseguem identificar que foi essa participante que contribuiu e deu prosseguimento ao texto. No excerto que segue, podemos visualizar

o parágrafo escrito por Antonia Maria (da linha 5 a 8) e pela mediadora que iniciou a atividade (da linha 1 a 4).

Com exceção dessa participação tímida, a escrita colaborativa não obteve maior êxito. Há de se considerar, também, que esse foi o penúltimo texto postado pela mediadora, porque as reuniões de mediação estavam sendo finalizadas. Os participantes ainda continuaram fazendo parte do *Wikispaces*, porém não havia mais o compromisso com reuniões de mediações e postagens de textos.

Excerto 6

1.Nesse texto, Paiva apresenta sugestões práticas para que o professor de língua estrangeira possa lidar, em
2.sala de aula, com o desafio de ensinar a língua e, ao mesmo tempo, ajudar o aprendiz no exercício de sua
3.autonomia, o que envolve aspectos do gerenciamento da aprendizagem, como: estabelecimento de metas,
4.busca de estratégias, avaliação do progresso etc..((postado por Flávia))
5.Temos que refletir sobre o papel do professor, um ensino não pode ser passivo, os alunos precisam participar
6.e se sentirem agentes. É como numa interação de teletandem, quando é a nossa vez de ensinarmos não
7.podemos tomar todo o espaço de uma interação, e nossa interagente que fale depois. O próprio verbo
8.interagir, pede uma via de mão dupla ((postado por Antonia Maria)) (*Wikispaces* – identificação dos autores pela pesquisadora)

Além da estratégia e dos procedimentos utilizados pela formadora, podemos também sinalizar o fator intimidador da escrita como possível responsável pelo insucesso da prática colaborativa. Na concepção da professora mediadora, a dificuldade do professor em formação estaria associada ao fato de os textos escritos ficarem registrados de maneira permanente, tanto o que se faz corretamente quanto o que se faz de maneira inadequada (excerto 7, da linha 1 a 3). Assim sendo, a dificuldade estaria em expor suas falhas. Por outro lado, quando a mediação era realizada de forma síncrona, a compreensão seria facilitada porque todos estariam presentes em uma relação dinâmica, podendo esclarecer quaisquer dúvidas em curto prazo e os momentos de dúvidas ou “ignorância”, conforme menciona a mediadora Flávia, acabam sendo diluídos em meio a toda uma discussão mais ampla (da linha 3 a 6).

Excerto 7

1.Flávia: mas acho que o registro é algo intimidador, todo mundo pode ter (pelo resto da vida) o que você fez e
2.ninguém gosta de ver suas falhas expostas. Tudo bem que não tem certo e errado, mas acho que eles se sentem
3.julgados por mim (e até por vc) quando eu coloco algum questionamento por escrito, veja bem, quando a gente
4.tá falando e percebe que o que dizemos não está bem de acordo com o que a profa/orientadora acha a gente
5.procura entender o que ela quer, fazer perguntas, se justifica e isso se perde. Ninguém fica visitando aquele seu
6.momento de “ignorância” (Registro da conversa informal por chat entre Flávia e a pesquisadora)

O fator de intimidação da escrita, mencionado por Flávia, pode ser intensificado quando a produção é realizada de maneira colaborativa. Essa nova forma de agir, de se sustentar, de construir e de se comunicar é o que a sociedade espera do educando em sua vida social. Por outro lado, o que predomina nos contextos de ensino, de acordo

com Bruns (2006), ainda é uma prática hierárquica, condutora e autodeterminada que, consequentemente, traz como resultados trabalhos efêmeros para serem avaliados pelo professor e, a nosso ver, pode gerar resistência, a priori, a outras formas de aprender. Essa nova prática, denominada por Bruns de *produsagem*, implica uma nova abordagem no que diz respeito à propriedade intelectual, à avaliação da produção e dos participantes, aos papéis dos participantes, que se tornam mais fluidos e à relação entre eles, que se torna menos hierárquica, conforme pontua o autor.

Na condição de *produsuário*, cabe ao participante, não apenas o papel de um leitor e escritor, conforme pontua o autor, mas, também, a nosso ver, de mediador do processo (BEDRAN, 2015). Em uma relação que se dá forma menos hierárquica, o texto passa a ser concebido como um constructo passível de revisões e de (re)elaborações e todos, juntamente com o professor-mediador, seriam responsáveis pelo processo e pela criação de condições necessárias e adequadas para que a atividade seja realizada. O processo, que aparentemente seria simples, exige o que Maia (2009) chama de novo *ethos*, ao se referir ao letramento digital, pois, para o autor, letramento que contempla alta tecnologia envolve, obrigatoriamente, a apropriação de uma nova forma de ação.

Atrelados à necessidade e à dificuldade de (des)construção de concepções, formas de posicionamento e de ação, estão a questão do tempo e a prioridade de tarefas no processo de formação do professor. A seguir, os excertos mostram que Antonio Jorge e Antonia Maria alegaram falta de tempo para a leitura de textos e a elaboração da escrita e Antonia Maria atentou-se para a questão de prioridade de tarefas. Para ela, o tempo é escasso e as leituras dos textos das disciplinas do currículo deveriam ser consideradas como mais relevantes, talvez porque faziam parte do programa da universidade e porque havia uma avaliação formal, diferentemente das sessões e das atividades de *ttandem*, que não estavam vinculadas a nenhuma disciplina ou ao programa curricular do curso de graduação.

Excerto 8

1. Antonio Jorge:

2. Olha, eu acho que a participação no *wiki* requer um tempo que eu não tinha. As atividades do *wiki* por mais
3. que parecessem interessantes eram um pouco cansativas também, mas falo isso por mim. (Entrevista)

Excerto 9

1. Antonia Maria:

2. o que acontece também é a questão do tempo
3. por exemplo, para se ler um texto do *wiki* e comentar era necessário no mínimo 1 hora.
4. nesse mesmo tempo podíamos ler um outro texto de uma disciplina da faculdade ou adiantar algum trabalho (Entrevista)

A falta de obrigatoriedade do *Wikispaces* não se restringia apenas ao vínculo com as disciplinas da universidade e sua avaliação. Havia uma falta de obrigatoriedade, que contribuiu para a ausência da participação dos envolvidos, associada à assincronia e à atemporalidade, características desse ambiente, como mostra o excerto que segue. O comprometimento com o ambiente talvez fosse menor, de acordo com o participante, porque, diferentemente das mediações regulares e síncronas, a participação poderia ser realizada a qualquer momento ou mesmo não ser realizada, devido à junção do caráter assíncrono e atemporal do ambiente. Isso comprometeria de forma menos intensa, pelo menos de maneira imediatista, o desenvolvimento da comunidade e do trabalho colaborativo. É diferente do que ocorre com as reuniões presenciais ou as realizadas por videoconferência e *chat*, as quais, por serem síncronas, com horário determinado, a ausência dos participantes comprometeria o desenvolvimento da atividade em questão.

Excerto 10

1. Pesquisadora:
2. hum....
3. e por que você acha que os demais participantes não participavam tanto do *wiki*?
4. Antonio Jorge:
5. acredito pelo *wiki* não ter um caráter "obrigatório" onde deveríamos estar presentes...
6. Pesquisadora:
7. diferente da reunião de mediação, né?
8. Antonio Jorge:
9. as mediações tinham um caráter de uma reunião onde a falta de um participante compromete incisivamente
10. aquele encontro
11. uhum
12. diferente
13. Pesquisadora:
14. então pensando no grupo, em todos....as pessoas participavam, já no *wiki*, um não depende tanto do outro
15. (pelo menos à priori...ou superficialmente) e a falta daquele participante não compromete todo o processo...é
16. isso?
17. Antonio Jorge:
18. exatamente
19. é claro que a falta de participantes no *wiki* compromete o processo, mas não na mesma "proporção" do que se
20. comprometeria em uma mediação
21. é bem o que você disse mesmo
22. ao utilizar o termo "a priori"(Entrevista)

Nesta pesquisa, o *Wikispaces* não se configurou como um ambiente de construção textual colaborativa e de trocas significativas entre os participantes. Os fatores que possivelmente explicariam a falta de engajamento dos participantes são: possível intervenção inicial e procedimentos realizados de maneira inapropriada pela mediadora; características do próprio ambiente assíncrono e atemporal; falta de tempo dos professores-aprendizes e exigência de tempo maior para a elaboração escrita, devido a sua complexidade; escrita como fator intimidador; prioridade dada às atividades que deveriam ser avaliadas nas disciplinas do curso universitário e, ainda, falta de maior familiarização e experiência com o ambiente *Wiki*.

Considerações Finais

Por meio do desenvolvimento desta pesquisa, foi possível promover uma discussão sobre o uso da tecnologia da comunicação e da informação no âmbito educacional. Na tentativa de contemplar e repensar a formação do professor sob um viés mais contemporâneo, nos voltamos para a compreensão de conceitos como colaboração, perspectiva sociocultural e letramento digital no ensino. Ao buscarmos estabelecer uma articulação entre os conceitos, evidenciamos a possibilidade dos recursos tecnológicos, oriundos da *Web 2.0*, propiciarem a realização de uma prática colaborativa, tendo em vista uma formação pautada em uma perspectiva sociocultural, que evidencia o aspecto social como mecanismo imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo-aprendiz Vigotski (1998, 2010) e Friedrich (2012).

Os dados analisados, coletados em um contexto de formação inicial de professores de língua, em que se tentou desenvolver uma atividade de produção textual no ambiente *Wikispaces*, evidenciaram que o sucesso da atividade não está relacionado diretamente à tecnologia apropriada, mas ao engajamento dos participantes na tarefa solicitada, que é influenciado e delineado por recursos tecnológicos, metodológicos e fatores contextuais, ou seja, pelo procedimento do professor, características do próprio ambiente, exigência temporal, prioridade e obrigatoriedade de tarefas, escrita como fator intimidador e familiarização com o recurso. Explorar tecnicamente o ambiente e utilizá-lo pedagogicamente, tendo em vista que os letramentos eletrônicos, conforme pontua Saito e Souza (2011) envolvem usos e práticas discursivas relacionadas ao computador, que estão embasados em novos padrões internacionais, nova linguagem e novos gêneros do discurso, tornaram-se um grande desafio para a formadora e os professores-aprendizes investigados.

Nesse desafio, ressaltamos a necessidade de um real engajamento dos professores-aprendizes com a atividade e com os demais participantes, ou, conforme pontua Wenger (1998) ao abordar o conceito de Comunidade de Prática⁶, uma participação ativa na prática e na construção de uma identidade em relação à dada comunidade, o que modifica, não apenas o que fazemos, mas, também, quem somos e como interpretamos o que fazemos. Para o autor, a aprendizagem, vista como necessariamente um fenômeno social, desenvolve-se por meio da participação, que não se refere apenas a engajamento, mas a uma atuação ativa, que, a nosso ver, converge com as considerações trazidas por Maia (2009) ao se referir à relação indissociável entre a tecnologia e um novo *ethos*.

⁶ “Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham um assunto ou uma paixão por algo que eles fazem e aprendem como fazer isto melhor quando interagem regularmente.” (WENGER, 2006, tradução nossa).

“*Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.*” (WENGER, 2006, original).

DIGITAL LITERACY AND LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN CONTEMPORARY TIMES

- **ABSTRACT:** *In an attempt to consider and rethink teacher education in a more contemporary perspective, we aim to promote a discussion on the use of information and communication technology (LÉVY, 1998; 1999; 2007) as responsible for (new) literacy practices within education from the reflection and articulation of concepts and perspectives on Digital Literacy (STREET, 1995; BUZATO, 2006; ROJO, 2013) and Sociocultural Education Teacher (VIGOTSKI, 1998; 2010; JOHNSON, 2009; FRIEDRICH, 2012). In order to instigate a reflection on practical experience in the light of this literature, we weave more specific considerations of a qualitative and ethnographic research in an initial teacher education context, which made use of technology aiming at a social, critical and reflective construction of these teachers. The data showed that the success of the activity is not directly related to the use of appropriate technology but to the engagement of the participants in the requested task, which implies a new way of thinking and acting.*
- **KEYWORDS:** *Digital literacy. Technology of information and communication. Tools and digital environments. Language teaching. Contemporary teacher education.*

REFERÊNCIAS

- ABDELRAHEEM, A. Y. Computerized learning environments: problems, design challenges and future promises. **The Journal of Interactive Online Learning**, [S.l.], v. 2, n. 2, p.01-09, 2003.
- ALVES, E. C. A.; JESUS, D. M. Fanfiction: estudo sobre práticas de letramento de adolescentes na internet. **Norte@mentos**, Sinop, v. 8, n. 16, p. 223-238, jul./dez. 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. Campinas: Papires, 2000.
- AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, H. R. et al. (Org.). **Esc@la conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p.73-109.
- BARBOSA, A. E. T. Ambientes de aprendizagem de curso on-line e desenvolvimento de pensamento crítico. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.XXXV, p. 392-401, 2006.
- BEDRAN, P. F. A escrita colaborativa em um contexto de formação de professores de língua. **Raído**, Dourados, v. 9, n. 18, p. 59-84, 2015. Disponível em: <<http://ojs.ws.ufgd.edu.br/index.php?journal=Raido&page=article&op=view&path%5B%5D=3944&path%5B%5D=22044>>. Acesso em: 13 set. 2015.

BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. M. A. D. Prática colaborativa: concepções e reflexões a partir de uma perspectiva sociocultural. **Domínios da Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p.89-120, 2016.

BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. M. A. D. Diários reflexivos: contribuição na (Re)significação acerca da mediação em aprendizagem virtual de língua. **Contexturas**, [São Paulo], n. 22, p. 49-78, 2014.

BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil**: línguas estrangeiras para todos. Campinas: Pontes, 2010.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autônoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (Org.). **Aprendizagem autônoma de línguas em tandem**. Tradução de Manuela de Carvalho Simões. Lisboa: Colibri, 2002. p.15-25.

BRUNS, A. Towards produsage: futures for user-led content production. In: SUDWEEKS, F.; HRACHOVEC, H.; ESS, C. (Ed.). **Proceedings cultural attitudes towards communication and technology**. [S.l.]: QUT, 2006. p.275-284. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/4863/1/4863_1.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TICs. **DELTA**, São Paulo, v.25, n.1, p.1-38, 2009.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. **EducaRede**, 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2009.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.). **Handbook of research in education**. New York: Macmillan, 1986. p.119-161.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p.11-45.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotsky**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

GIBSON, S.; MCKAY, R. How research on the use of computer technologies can inform the work of social studies educators. **Canada's National Social Studies Journal**, v.35, n.2, não paginado, 2001. Disponível em: <http://www.educ.ualberta.ca/css/Css_35_2/research_computer_technologies.htm>. Acesso em: 20 ago. 2010.

HAMILTON, M. **Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning**. London: 2000.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Org.). **The cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p.30-39.

JOHNSON, K. E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009.

KLEIMAN, A. Os estudos sobre letramento e a formação de professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso: LemD**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: everyday practices & classroom learning**. 2. ed. New York: McGraw Hill, 2006.

LÉVY, P. Web 2.0 não é inovação, diz Pierre Lévy. Entrevistador: Marcos Strecker. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 ago. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1408200711.htm>>. Acesso em: 10 maio 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

MAIA, J. O. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009. p.59-71.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**, João Pessoa, v. 5, n. 1-2, p. 193-200, 2004.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, H. R. et al. (Org.). **Esc@la conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e Diálogos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011.

SANTOS, C. F. et al. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SINGH, G.; RICHARDS, J. C. Teaching and learning in the course room. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Org.). **The cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p.201-208.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p.143-160, 2002.

STREET, B. V. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Harlow: Pearson, 1995.

SYKES, J. M.; OSKOZ, A.; THORNE, S. L. Synthetic immersive environments, and mobile resources for language education. **Calico Journal**, [S.l.], v. 25, n. 3, p. 528-546, 2008.

TELETANDEM NEWS. Assis: UNESP, ano I, n.1, 2006. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/teletandem-news.html>>. Acesso em: 27 set. 2016.

TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

THORNE, S. L.; PAYNE, J. S. Evolutionary trajectories, internet mediated expression and language education. **Calico Journal**, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 371-397, 2005.

VALENTE, C.; MATTAR, J. **Second life e Web 2.0 na educação**: o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistido por computadores. In: TELLES, J. A. (org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009a. p.43-61.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectiva de pesquisa. In: TELLES, J. A. (org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009b. p.21-42.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VIEIRA, M. F. V. Ambiente Wiki na educação: produção colaborativa do conhecimento compartilhado na web. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 1, n. 1, 2008.

VIGOTSKI, L. V. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. V. **A formação social da mente**. Tradução de José Cippola Neto et al. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. V. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. V. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WARSCHAUER, M.; LIAW, M.-L. **Emerging technologies in adult literacy and language education**. Washington: National Institute for Literacy, jun. 2010.

WENGER, E. **Communities of practice**: a brief introduction. jun. 2006. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>>. Acesso: 12 jan. 2010.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for language teacher**: a social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.103, p.535-554, maio/ago. 2008.

Recebido em 18/05/2016

Aprovado em 09/07/2016

INSTITUTIONAL INTEGRATED TELETANDEM: STUDENTS' PERCEPTIONS ABOUT COLLABORATIVE WRITING

Suzi Marques Spatti CAVALARI*

- **ABSTRACT:** Institutional integrated teletandem (iiTTD) is characterized “as a series of teletandem sessions that are embedded in regular FL lessons (thus mandatory) so that such lessons both feed and are fed by teletandem practice” (CAVALARI; ARANHA, [2016]). Collaborative writing is conceived as an activity in which learners work together throughout the process of planning, generating ideas, structuring, editing and revising a text in the foreign language (STORCH, 2013). This paper aims at (i) describing a collaborative writing task that was implemented within iiTTD at UNESP – São José do Rio Preto, and (ii) discussing Brazilian learners’ perceptions as they carried out such task in 2015. Data were collected by means of learning diaries written by thirteen students of English as a foreign language who were taking a Translation Studies major.
- **KEYWORDS:** Collaborative writing. Institutional integrated teletandem. Learner’s perceptions.

Introduction

Teletandem is defined by Telles (2015, p. 604) as “[...] a mode of telecollaboration - a virtual, collaborative and autonomous context for learning foreign languages in which two students help each other to learn their own languages (or language of proficiency).” The author remarks that learning in this context is made possible by the use of text, voice, and webcam image resources of VOIP technology (®) and is guided by the three principles of tandem: autonomy, reciprocity and separation of languages (BRAMMERTS, 2003; TELLES; VASSALLO, 2006).

Although these theoretical principles have remained the same over the years, teletandem context has suffered some adjustments due to the specificities of new partnerships established with different universities around the world. Consequently, new learning settings have emerged since Telles (2006) first proposed and defined teletandem.

* UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Departamento de Letras Modernas. São José do Rio Preto – SP - Brasil. 15054-000 - suzi@ibilce.unesp.br

One of these emergent settings is the institutional integrated teletandem (iiTTD), characterized by Aranha and Cavalari (2014), and Cavalari and Aranha ([2016]), as a modality that arose from the necessity of incorporating teletandem practice into the regular foreign language (FL) programs offered at universities. According to Cavalari and Aranha ([2016]), institutional integrated teletandem (iiTTD) can be defined as a series of teletandem sessions that are integrated into the syllabus so that teletandem practice can both feed and be fed by regular FL lessons. The authors propose that such modality, as implemented at UNESP – São José do Rio Preto (SJRJ), comprises the following procedures and tasks (i) preparing learners for iiTTD learning; (ii) designing integrating tasks, which blend teletandem oral sessions into the FL syllabus, and (iii) integrating assessment practices, which include self-assessment, peer assessment and teacher assessment. One of the integrating tasks described by these authors is characterized by text exchanges and peer review. The task involves learners writing a text in their foreign language (on a topic that is related to the contents of their FL course) and sending it to their iiTTD partners so that the partner can revise it. Participants exchange texts by email, and each week they focus on the text written in one of the languages, taking turns in writing and offering feedback. The text revision, as well as the text topic, can be discussed during the oral session¹.

In this paper, we present a different integrating task that has been designed within iiTTD at UNESP – SJRP. It is characterized as a collaborative writing practice in which teletandem partners should jointly produce a text, working together through all the phases involved in the writing process, i.e., gathering ideas and planning, structuring, drafting and revising the text. Our goal is actually two-fold: to describe the collaborative writing task carried out by using two Google Apps® (Google Drive and Google docs) within iiTTD, and to investigate Brazilian learners' perceptions in carrying out such task, so that we can have insights on the possible challenges and opportunities that this kind of collaborative practice may bring to FL learning in teletandem.

Collaborative writing

In foreign language pedagogy, collaborative writing is theoretically grounded on the sociocultural perspective of learning, which draws on the works of Vygotsky (1978). In this perspective, learning (and human cognitive development) is socially situated and mediated by physical e psychological tools. By means of these tools, humans transform both their cognitive functions and their sociocultural conditions. The use of language (a key psychological tool) in social interactions is considered fundamental in learning, for it enables the emergence of what Vygotsky (1978, p. 86) called the zone of proximal development (ZDP) - “[...] the distance between the actual developmental level as

¹ See Cavalari and Aranha ([2016]) for a detailed characterization of this integrating task. See also Brocco (2014) and Aranha and Cavalari (2015) for a discussion on peer assessment practice in iiTTD.

determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” The activity within the ZDP evidences the importance of interaction for learning and development, and represents a legitimate locus for emerging capacities and for meaningful scaffolding, i.e., the appropriate level of assistance, as defined by Lantolf and Thorne (2007).

Those theoretical tenets have oriented a pedagogical practice in the FL classroom that encourages learners to work in pairs (or groups) and to interact in the language they are learning. As to writing practice, group or pair work has been investigated by some researchers (LEE, 1997; FIGUEIREDO, 2005a; 2005b; BITCHENER; YOUNG; CAMERON, 2005; ARANHA; CAVALARI, 2015) as peer feedback - a collaborative activity in which learners exchange writing drafts and offer feedback to help their fellow student improve their text. According to Storch (2013), in this kind of writing activity, collaboration is limited to the final phase of the writing practice (text revision) and the focus is on the product.

On the other hand, Storch (2001, 2005, 2013), Elola and Ozkoz (2010), Wigglesworth and Storch (2012) investigate the characteristics of collaborative work from a processual point of view, as opposed to the idea of a final draft submitted to peer (or teacher) feedback. Storch (2013) proposes that process oriented collaborative writing presupposes that learners interact and work together in all phases of the writing practice: planning, generation of ideas (content), deliberations about text structure, edition and revision. According to the author, based on Stahl (2006), this kind of practice enables co-construction of knowledge and collective cognition that emerge from interpersonal interactions and that cannot be tracked back in terms of individual contribution.

Within this process perspective to writing practice, Storch (2005) conducted a comparative study of texts written by foreign language learners who could choose to work in pairs or individually. The results showed that (i) pairs produced “shorter texts, but the texts had greater grammatical accuracy and linguistic complexity” (p. 168), and (ii) most students considered the experience of writing collaboratively very positive while only a few expressed reservations about it, especially for fear of losing face.

This study draws on the results of Storch’s (2005) investigation and on the premise that learners working collaboratively can write more complex and accurate texts. However, it is important to acknowledge some of specificities of the context focused in this paper in relation to that in which Storch’s research was carried out. The first is the fact that, in iiTTD, learners interact and write collaboratively by using technological resources. Besides, differently from the participants in other studies, in teletandem context, the students are speakers of different languages, and take turns in the role of foreign language learners and experts (more experienced users) of their mother tongue. We believe that these specificities may bring relevant implications for the collaborative work carried out and we intend to address them from the point of view of the Brazilian participants.

The Collaborative writing task in iiTTD

Considering a process oriented perspective to writing, in 2015, an integrating task based on collaborative writing via Google Drive and Google Docs was implemented within iiTTD carried out between UNESP- SJRP and the University of Georgia (UGA). The description herein presented is based on the details of the task development on the Brazilian side of the partnership, in which the students were taking a major in Translation Studies.

The collaboration actually started with a negotiation between the responsible teachers at UNESP and at UGA about (i) what types of text each group would work with, according to their FL programs, (ii) what technological resources would be used and (iii) how to organize the collaborative writing within the iiTTD calendar. Based on such negotiation, it was agreed that both Brazilian and American learners would write movie reviews collaboratively, using Google Drive and Google Docs, during oral interactions (via Skype). They would have two sessions dedicated to the written production in Portuguese and other two dedicated to English. The calendar of activities related to this iiTTD experience is the one that follows:

Chart 1 – iittd between UNESP- SJRP and UGA: calendar of activities (2015)

Week/ Month	1	2	3	4	5
Sept.	02 Tutorial sending e-mails to iiTTD partner	09 session I getting to know each other	16 session II discussion of email revision (optional)	23 session III collaborative writing (movie review) in Portuguese	30 session IV collaborative writing (movie review) in Portuguese
Oct.	07 session V collaborative writing (movie review) in English	14 session VI collaborative writing (movie review) in English	21 break: Translation Studies Academic Week at UNESP	28 session VII experience assessment	

Source: Own elaboration.

The teachers also agreed that the writing task presented to the learners would be based on Bragagnollo's (2016) dissertation, which investigates FL teaching-learning process of writing movie reviews and synopsis within iiTTD.

At UNESP, learners had two lessons focusing on issues related to the general characteristics of movie reviews published in sites like *Rotten Tomatoes*². They also watched the movie “Crash” (2004), directed by Paul Haggis, and discussed their ideas about it in class. After that, the Brazilian participants were oriented to outline the most important ideas to be addressed in the movie review that they would write in English, in collaboration with their American partner, within two iiTTD sessions (October 07 and 14). They were also informed that writing collaboratively should include activities such as: planning and gathering ideas, structuring, drafting, and editing the text.

The American participants knew which movie would be focused on during the two sessions in which they would write in English. However, they did not have to watch the movie, which meant that Brazilians should be prepared to tell their partners all the necessary details before they could start the actual writing.

Finally, learners were oriented to have a Gmail account because that makes the use of Google Apps® (Drive and Docs) more friendly. As they started the collaborative writing task, they were supposed to share the file with their partner and with both the Brazilian and the American teachers so that they could follow the progress of the task. This procedure may offer the teachers, if they reckon it is important, the opportunity to have a broader view of the writing process as they grade their learners’ written production in iiTTD.

Collaborative writing by means of Google Drive® (for file storage and sharing) and Google Docs® (for synchronous writing and editing) was investigated by Slavkov (2015), who presents those apps as an effective tool for meaningful and cost-effective technology-enriched pedagogical practice. The author describes these apps features as follows:

Google Drive is an integrated sharing and synchronization service available as a free Google app with 15 gigabytes of cloud storage. [...] With regard to writing, Google Drive’s features are accessed through the Google Docs (sub)app and include document creation, storage, synchronous and asynchronous sharing, editing and commenting, revision histories (i.e., view of previous versions of a document owned by a single user or shared among users), document-specific real-time chat, and various distribution options across audiences and platforms. (SLAVKOV, 2015, p.83).

Based on Van Lier’s concept of affordance (VAN LIER, 2000), which involves “the relationship between properties of the environment and the active learner”, Slavkov (2015) argues that these apps features may become affordances in FL pedagogy. According to the author, the use of the “[...] existing general properties of the app with specific goals and purposes, grounded in sociocultural theory and a process approach

² Available in: <<http://www.rottentomatoes.com/>>. Access in: 27 Sept. 2016.

to writing, affords the emergence of new pedagogical benefits.” (SLAVKOV, 2015, p. 83). Based on this Slavkov’s proposition, we expect that learners’ experience with the collaborative writing task via Google apps carried out within iiTTD may cause the emergence of new pedagogical benefits for their FL learning.

This study

This investigation, of a qualitative interpretative nature, is based on the data generated in the second semester of 2015 within the iiTTD modality carried out between UNESP-SJRP and UGA. The Brazilian participants were taking their first year of the Translation Studies major and teletandem practice was integrated into the EFL course³, which involved three weekly lessons of two hours each. The data collection instrument used was a learning diary⁴ that iiTTD Brazilian participants were expected to write after each oral session. All the diaries were shared with the teacher (and with the teletandem team of researchers) by means of a folder created on Google Drive and, later, organized in the teletandem data bank by means of the procedures and criteria described in Aranha, Luvizari-Murad and Moreno (2015)⁵.

For the purpose of this article, we briefly describe the procedures used to collect and organize the data related to the Brazilians’ learning diaries: the diaries are written in Google Docs by the participants and, by the end of the iiTTD experience, the project monitor is responsible for downloading and saving them in a Word file format in the data bank – the project external hard disk (HD). Each file is named by means of a shared code that indicates (i) the number of the diary; (ii) the number of participant (that corresponds to the number of the computer he/she used in the teletandem laboratory); (iii) the group specifications. For instance, the code 4D12UGA corresponds to the fourth diary written by participant 12 of the group that worked with the University of Georgia (UGA).

In order to investigate the Brazilians’ perceptions about writing collaboratively in iiTTD, we used the learning diaries that seventeen students produced after the two sessions in which they had to work with their American partner to write a movie review in English: sessions V and VI, which occurred on October 07 and 14. This study focuses

³ Língua Inglesa I

⁴ Cavalari and Aranha ([2016]) call these diaries “reflexive diaries”. The authors propose that writing diaries is another integrating task in iiTTD and the purpose such task is to give iiTTD participants opportunities to reflect on their own learning process while taking part of a FL learning setting that allows for autonomy and collaboration.

⁵ Aranha, Luvizari-Murad and Moreno (2015) describe the process of collecting and organizing the data when teletandem practitioners used Teleduc platform for file sharing and storage. Although we now use Google Drive for this purpose, all the files are still collected and organized within a Hard Disk by following certain procedures and criteria that ensure (i) participants’ anonymity; (ii) ethical treatment of data; (iii) coherence to the process of organization of the bank.

specifically on the diaries of thirteen participants (01, 03, 04, 05, 06, 07, 09, 12, 14, 15, 17, 18, 19) since three Brazilians (11, 02, 08) did not sign the letter of consent and one (13) did not write his/her diaries. The analysis of those thirteen learners' diaries was based on the search for problems and difficulties (challenges) they faced, and strategies (opportunities) they used as they wrote a movie review in English in a collaborative way in iiTTD.

Students' perceptions on the collaborative task

The analysis of the Brazilian learners' diaries yielded some interesting insights about the Brazilians' views on collaborative writing. All the students had a positive remark about the experience, especially concerning the different linguistic elements (accuracy, vocabulary, text cohesion) they learned in collaboration with their partner during the writing practice:

This activity has helped me learn new vocabulary; expressions and appropriate connectors for a good text⁶. (diary 6, participant 01).

I had no problems with sharing the writing, at all. It was helpful, and, even though I haven't finished it yet, I know what to do now, and she really helped me with vocabulary and phrases formation, and also a lot of problems I didn't even know I had. It was a great opportunity. (diary 5, participant 04).

It is interesting to observe that the writing activity seems to be the key element for the learning opportunities these learners mentioned. Also the opportunity to exchange ideas about the movie was pointed out as a positive aspect of the writing process:

[...] the thing that helped me the most was to talk about the movie with my partner, and to try to explain what I wanted to say before I wrote it, because saying it makes it more concrete than just thinking of it. (diary 5, participant 12).

Apparently, trying to explain what they had in mind helped these learners organize the contents, i.e., what they wanted to write about. Similarly, four other learners remarked the possibility to discuss the forms, i.e., how to write what they wanted:

Anyway, she was perfectly polite and always tried to offer a range of synonyms I could choose. This is the best part: it's something like a dictionary, except that you bring

⁶ My translation to what participant 01 wrote in Portuguese (Brazilians could write their diaries in Portuguese if they wanted to): *essa atividade tem me ajudado a aprender novos vocabulários, expressões e conectivos adequados para um bom texto*. All the other participants wrote their diaries in English and I decided not to edit their texts in any way.

the definition for the words you seek and then she tries to find the entries. (diary 6, participant 19).

He suggested better expressions and constructions, asking my intention in each part he had a doubt [...]. (diary 6, participant 12).

Finally, another reason why collaborative writing was considered positive by some students (04) is related to an impression that the final text has an improved quality, which would not be reached if they were working by themselves:

In the end, I had a very good beginning, so [...] I think my text was probably better than it would be if I had written it by myself. (diary 5, participant 12)

With no doubts, my text is much better after her help [...]. (diary 6, participant 17).

Despite those positive remarks about collaborative writing, many (10) participants also expressed some difficulties in carrying out the activity. One of these challenges is related to a possible lack of confidence in their own language skills in relation to issues of saving face:

In my opinion, this interaction was the most difficult one I've had to face it because it seemed that all I had learned in English was gone. I couldn't build complex sentences and my partner almost wrote the beginning of the movie review to me. (diary 05, participant 12).

This writing process is way slower than a non-collaborative one, and it's not the most comfortable way to write, since there's this slight fear of making mistakes in front of 'perfect speakers', which I think is natural. (diary 5, participant 19).

We may infer a relationship between the learners' lack of confidence to use the foreign language and the fact they felt uneasy due to the presence of another person while they were writing in English. Apparently, even though their partners were willing to collaborate ("my partner almost wrote the beginning of the movie review to me") these learners were feeling pressured by the fact that they were working with more linguistically competent peers ("perfect speakers").

Another challenge cited by five participants is the complexity of the movie plot⁷:

I found it hard to express what I was thinking because the movie is really complicated and I felt that I wasn't ready for it, I felt that my English level wasn't enough. (diary 5, participant 06).

⁷ Crash has eight main (and many others supporting) characters whose stories intertwine as they deal with racial issues and prejudice in Los Angeles, USA.

I tried to explain the story, which was really hard, as the film has a complex plot. She helped me with some specific words. We began to write my review of the film, but we didn't have much time for it, because explaining the film took too long. All we could do was the first paragraph, the introduction and description of the drama. (diary 5, participant 14).

It may be inferred by those two fragments that the cognitive demand to explain a complicated movie plot, which deals with complex cultural issues, seemed to push their ability to use the foreign language to the limit ("I felt my English level wasn't enough"), and caused some time management problems ("we didn't have much time for it").

Finally, the majority of learners (eight) mentioned an issue that is related to the separation of languages principle:

We only spoke in English because I think we both forgot to change languages, I believe that in the following interaction we should speak only in Portuguese but I don't know if that's going to work. (diary 5, participant 06)

As we spoke only in Portuguese when my partner was writing her text, this last interaction we spoke in English. (diary 5, participant 17).

As in iiTTD, participants are oriented to dedicate half the time of an oral session to each language, these students seem to be concerned about the fact that they did not change languages in the fifth interaction, and spoke only English. This may be a problem if the partners do not try to balance the amount of time they dedicate to the other language. However, we can notice that they are considering changing languages according to the language used to write the text ("As we spoke only in Portuguese when my partner was writing her text, this last interaction we spoke in English").

Discussion and Final Remarks

The analysis of the Brazilians' learning diaries shows that students have "mixed feelings" about the experience of jointly producing a text in English within iiTTD. Although all of the thirteen participants mentioned at least one reason why they had a positive view of the collaborative writing activity in iiTTD, almost all of them (11) also mentioned a challenge or difficulty they faced.

It is interesting to notice that the same event, i.e., writing with a native – or more proficient – speaker can be deemed both positively and negatively by learners. Some believe it is challenging and suggest a strong fear of losing face. For these learners, it seems that the experience of writing collaboratively evidenced an asymmetrical relationship instead of promoting joint productive activity. Also, it may be inferred by these Brazilians' perceptions that planning and revising seem a more organic and

natural activity to be carried out collaboratively while the text drafting might bring some uneasiness.

Other participants, however, acknowledge that it is an opportunity to learn linguistic elements in different levels (syntax, semantics, pragmatics). This data may suggest that the oral synchronous interaction throughout the collaborative drafting of the text may actually bring about the kind of learning that can be characterized within the ZDP, for the oral interaction with a focus on the jointly written production seems to evidence the linguistic gap in which the most proficient speaker can act upon, promoting meaningful opportunities for scaffolding.

The participants' perceptions that their final text was improved by the collaborative activity is coherent with the results of studies (STORCH, 2005), which concluded that jointly produced texts tend to be more complex and more accurate.

These learners' views on the experience still suggest some implications of the collaborative writing task to the separation of languages principle in iiTTD collaborative writing task. The analysis shows that most participants felt more comfortable when speaking and writing the same language, what should be taken in consideration when implementing the task.

Finally, we reckon these issues require further investigation, but we believe that both the challenges and the opportunities revealed by this study may be considered evidences of the emergence of affordances, or pedagogical benefits that arise within the relationship between active learners and the distinguishing characteristics of the collaborative writing task implemented in iiTTD.

TELETANDEM INSTITUCIONAL INTEGRADO: PERCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE ESCRITA COLABORATIVA

- **RESUMO:** *O teletandem institucional integrado (TTDii) é caracterizado como “uma série de sessões de teletandem que são incorporadas às aulas regulares de língua estrangeira (portanto obrigatórias) a fim de que tais aulas, ao mesmo tempo, beneficiem e sejam beneficiadas pela prática de teletandem” (CAVALARI; ARANHA, [2016]). A escrita colaborativa é definida como uma atividade em que os aprendizes trabalham juntos por todo o processo de planejamento, geração de ideias, estruturação, edição e revisão de um texto em língua estrangeira (STORCH, 2013). Este artigo tem os objetivos de (i) descrever uma tarefa de escrita colaborativa que foi implementada no TTDii na UNESP – São José do Rio Preto, e (ii) discutir a percepção dos participantes brasileiros ao desenvolverem tal atividade em 2015. Os dados foram coletados por meio de diários de aprendizagem escritos por treze aprendizes de inglês como língua estrangeira que cursavam o curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Escrita colaborativa. Teletandem institucional integrado. Percepção dos aprendizes.*

REFERENCES

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. Institutional integrated teletandem: What have we been learning about writing and peer feedback? **DELTA**, São Paulo, v. 31, n.3, p.763-780, 2015.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.183-201, 2014.

ARANHA, S.; LUVIZARI-MURAD, L.; MORENO, A. C. A criação de um banco de dados para pesquisas sobre aprendizagem via teletandem institucional integrado (TTDII). **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 9, n.12, p.274-293, 2015.

BITCHENER, J.; YOUNG, S.; CAMERON, D. The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. **Journal of Second Language Writing**, [S.l.], v.14, p.191-205, 2005.

BRAGAGNOLLO, R. M. **Uma proposta de trabalho com gêneros textuais para os textos escritos no Teletandem Institucional-Integrado**. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

BRAMMERTS, H. Autonomous language learning in tandem: the development of a concept. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Ed.). **Autonomous language learning in tandem**. Sheffield: Academy Electronic Publications, 2003. p.27-36.

BROCCO, A. S. **Avaliação de produções escritas em português como língua estrangeira em contexto teletandem**: contribuições para a formação de professores. 2014. 201f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2014.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, A. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. **Acta Scientiarum: Language and Culture**. Maringá, v. 38, n. 4, 2016.

ELOLA, I.; OSKOZ, A. Collaborative writing: fostering foreign language and writing conventions development. **Language Learning & Technology**, [S.l.], v.14, n.3, p.51-71, 2010.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Algumas reflexões sobre correção de erros em língua estrangeira: foco na aprendizagem colaborativa. In: FREIRE, M. et al. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005a. p. 289-305.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A correção de erros em língua inglesa: do individual ao colaborativo. In: TOMICH, L. M. B. et al. (Org.). **A interculturalidade no ensino de Inglês**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005b. p. 127-146.

LANTOLF, J.; THORNE, S. L. Sociocultural theory and second language learning. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Ed.). **Theories in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 207-226.

LEE, I. Peer reviews in a Hong Kong tertiary classroom. **TESL Canada Journal**, Calgary, v.15, n.1, p.58-69, 1997.

SLAVKOV, N. Sociocultural theory, the L2 writing process, and google drive: strange bedfellows? **TESL Canada Journal**, Calgary, v. 32, n. 2, p.80-94, 2015.

STAHL, G. **Group cognition: computer support for building collaborative knowledge**. Cambridge: The MIT Press, 2006.

STORCH, N. **Collaborative writing in L2 classrooms: new perspectives on language education**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

STORCH, N. Collaborative writing: product, process and students' reflections. **Journal of Second Language Writing**, [S.l.], v.14, p. 153-173, 2005.

STORCH, N. How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. **Language Teaching Research**, [S.l.], v. 5, n. 1, p.29-53, jan. 2001.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: resources and strategies. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 651-680, 2015.

TELLES, J. A. **TELETANDEM BRASIL: línguas estrangeiras para todos**. Projeto de pesquisa. 2006. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 27, n. 2, p.189-212, 2006.

VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning: recent advances**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245-259.

VYGOTSKY, L. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge. Harvard University Press, 1978.

WIGGLESWORTH, G.; STORCH, N. What role for collaboration in writing and writing feedback. **Journal of Second Language Writing**, [S.l.], v.21, n.4, p.364-374, 2012.

Recebido em 10/05/2016

Aprovado em 11/08/2016

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO EM ATIVIDADES *ONLINE* E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Emeli Borges Pereira LUZ*

- **RESUMO:** Temos como objetivo neste artigo abordar, em primeiro lugar, princípios relacionados com as tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação e a aprendizagem do século XXI, trazendo como foco o letramento digital, a importância das TICs na formação inicial de professores de línguas e o desenvolvimento do pensamento reflexivo no contexto *online*. Após discorrermos sobre alguns pressupostos teóricos, iremos apresentar uma pesquisa-ação realizada em uma Universidade Pública Federal na disciplina de Metodologia de Ensino de Inglês para fins específicos. Por fim, apresentaremos os resultados da análise de dados, coletados por meio de três instrumentos, durante um semestre de atividades *online* na disciplina mencionada acima e nossas considerações sobre as TICs aplicadas ao ensino de línguas e a formação docente.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias da informação e comunicação na educação. Aprendizagem do século XXI. Pensamento reflexivo. Formação inicial.

Com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), estamos vivenciando um momento de transformações radicais no que diz respeito à comunicação e conseqüentemente ao sistema educacional. Essa transição histórica alcança desde o surgimento de diferentes gêneros textuais até a maneira como a informação é produzida, divulgada e consumida (THORNE; PAYNE, 2005).

A internet alterou a maneira de se comunicar e construir conhecimento em diferentes aspectos da vida e alterou as relações laborais, acadêmicas, pessoais e sociais. As características da internet a transformam em uma poderosa ferramenta no ensino e aprendizagem de línguas com a disponibilidade de materiais autênticos, suas capacidades multimídias, sua estrutura hipermídia, seus recursos de informação, imagens, vídeos e áudios acompanhados do texto escrito, comunicação síncrona e assíncrona, *networking*, salas de bate-papo, grupos de discussão e aplicativos interativos e colaborativos destinados a aprendizagem de línguas.

Com a permanente adesão ao uso das TIC no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, atividades *online* colaborativas começaram a ser integradas ao ensino de

* UFU - Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística. Uberlândia – MG – Brasil. 38408-144 - emeli.luz@ufu.br

idiomas com a intenção de maximizar o contato de aprendizes com a língua alvo e com as habilidades do século XXI.

Pesquisas que abordam o uso das TIC no ensino e aprendizagem de línguas demonstram as vantagens de integrá-las nas aulas de línguas; entretanto, muitos trabalhos (CRAPOTTA; GARCIA, 2007; EGBERT, 2004; FELIX, 2008; JAUREGI, 2008; MIGUELA, 2007; O'DOWD; RITTER, 2007, entre outros) comprovam que não há garantias de sucesso em projetos ou atividades envolvendo o uso de TIC e o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, simplesmente por eles envolverem o uso do computador como ferramenta de mediação.

Felix (2008) se propôs a realizar uma detalhada pesquisa sobre os resultados dos trabalhos publicados envolvendo Aprendizagem de Língua Assistida pelo Computador (CALL) nas duas últimas décadas. Ele traçou um panorama de trabalhos publicados entre 1981 e 2005, analisando os pontos fracos e fortes dos mesmos. O autor concluiu que os aprendizes, de um modo geral, têm uma boa percepção do CALL, mas um dos temas apontados como negativo está relacionado com dificuldades tecnológicas que interferem no processo de aprendizagem. Muitas vezes, os aprendizes e professores não têm a habilidade necessária para lidar com o computador ou com os aplicativos que são utilizados no ensino e aprendizagem de línguas mediado pelas novas tecnologias.

Considerando as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), publicadas em 2006, percebemos a importância que se é dada ao objetivo de preparar o jovem para as demandas da sociedade do século XXI. Relembramos também o artigo 35 da LDB (nº 9.394, BRASIL, 1996), que atribui as seguintes finalidades ao ensino médio: “[...] o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento reflexivo, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado” (COSTA, 2012, p. 912).

Para tanto, é imprescindível que tais concepções teóricas e práticas sejam priorizadas e incorporadas à Educação Básica e que sejam fortemente representadas e praticadas nas políticas de formação continuada e inicial de professores. Segundo Jauregi (2008), para que um projeto de aprendizagem obtenha sucesso, ele precisa ser significativo para os estudantes, deve atender às necessidades de aprendizagem e respeitar as idiossincrasias dos participantes. Portanto, a literatura nos sugere que o que determina o sucesso do aprendizado de línguas estrangeiras mediado por computadores envolve a combinação da presença ou falta de diversos fatores estruturais, pedagógicos, linguísticos, contextuais, sociais, institucionais, de letramento digital, de acesso às tecnologias, e do uso que os aprendizes fazem das TIC.

Temos como objetivo neste artigo abordar, em primeiro lugar, princípios relacionados com as tecnologias e a aprendizagem do século XXI, trazendo como foco o letramento digital, a importância das TICs na formação inicial de professores de línguas e o desenvolvimento do pensamento reflexivo no contexto *online*. Após discorrermos sobre alguns pressupostos teóricos, iremos apresentar uma pesquisa-ação (THIOLLENT,

1986) realizada em uma Universidade Pública Federal na disciplina de Metodologia de Ensino de Inglês para fins específicos. Por fim, apresentaremos os resultados da análise de dados, coletados por meio de três instrumentos, durante um semestre de atividades *online* na disciplina mencionada acima e nossas considerações sobre as TICs aplicadas ao ensino de línguas e a formação docente.

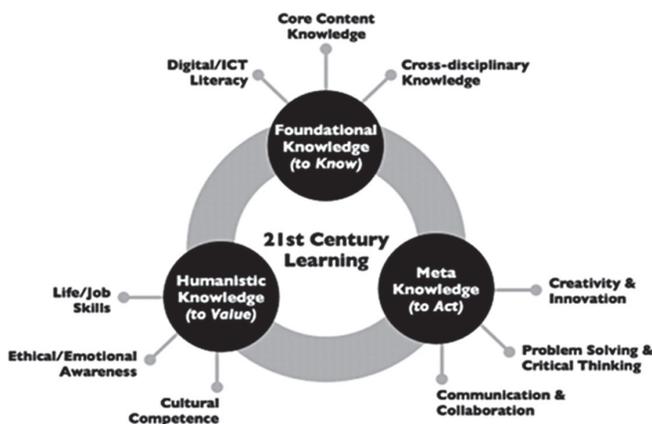
Aprendizagem do Século XXI

Com a expansão das tecnologias computacionais em nossas atividades diárias, a sociedade em que vivemos tem sido descrita como a “sociedade da informação” por causa de sua infraestrutura essencialmente baseada nas TICs, em computadores e em sistemas comunicacionais eletrônicos (GODDARD, 2002; HONEY, 2001; POLONOLI, 2001 apud KTORIDOU; ETEOKLEOUS-GRIGORIOU, 2011).

Considerando a população conectada à Internet, o acesso à informação e à educação é imensurável, porém a maneira de tratá-la modificou-se; deste modo, devemos estar preparados para lidar diferentemente com o conhecimento, o que vem sendo tratado como as habilidades do século XXI. Não podemos afirmar que existe um consenso entre os pesquisadores de quais seriam, exatamente, estas habilidades, até porque elas se modificam de acordo com as novidades tecnológicas e necessidades sociais, laborais, culturais, educacionais e etc. provindas delas.

Em uma vasta revisão de literatura, Kereluik et al (2013) investigam o tópico de aprendizagem do século XXI e identificam três grandes categorias, subdivididas em 3 subcategorias cada uma, como demonstrado na figura a seguir:

Figura 1 – Síntese de 15 estruturas de aprendizagem do século 21 em uma imagem visual.



Fonte: Kereluik et al. (2013, p. 130).

De acordo com os autores, cada categoria representa um diferente domínio de conhecimento sendo que a categoria **Conhecimento Humanístico – valorizar** oferece uma visão do aluno e de seu contexto social e está dividida nas subcategorias **Habilidades de Vida/Laborais, Competência Cultural e Consciência Emocional/Ética**. Já a categoria **Conhecimento Fundamental – saber** é responsável por responder à pergunta o que os alunos precisam saber? e está subdividida em **Conhecimento de Conteúdo Principal, Letramento Digital e Conhecimento Interdisciplinar**. A terceira categoria, **Conhecimento Meta – agir**, relaciona-se ao conhecimento de processo de trabalho com a categoria **Conhecimento Fundamental** está subdividida em **Resolução de Problemas e Pensamento Crítico, Comunicação e Colaboração e Criatividade e Inovação**.

Neste estudo focamos nas habilidades de letramento digital e pensamento crítico/reflexivo que de acordo com o autor estão relacionadas com as categorias de Conhecimento Fundamental e Conhecimento Meta¹.

Letramento Digital

Viver nesta sociedade da informação é inquestionavelmente desafiador e Poore (2011) nos aponta que uma das maiores mudanças é precisamente o que está ocorrendo nos âmbitos comunicacionais, econômicos e políticos. Mas também encontramos mudanças mais culturais relacionadas com nossas tradições, experiências, arte, ciência e linguagem (POORE, 2011). Para a autora, neste período de mudança, vivemos a oportunidade de adentrar um novo mundo de conhecimentos com o objetivo de contribuir com a riqueza da ética humana.

Lévy (1998), em seu livro “A Inteligência Coletiva”, advoga que a riqueza depende da habilidade que temos de navegar nesse conhecimento, o que faz com que Poore (2011, p.3, tradução nossa)² defenda que o letramento digital seja a chave para esta riqueza, o que “significa dar às pessoas ferramentas para se tornarem letrados digitalmente, para que elas possam viajar com sucesso pelo ciberespaço”.

Para Payton e Hague (2010, p.8, tradução nossa)³.

¹ O objetivo deste trabalho não é se aprofundar em todos os conhecimentos apontados pelos autores. Caso haja interesse de aprofundamento no tema sugerimos a leitura do artigo original cuja referência encontra-se no fim deste trabalho.

² “[...] *this means giving people the tools to become digitally literate so that they can successfully journey through cyberspace.*” Poore (2011, p.3).

³ “*To be digitally literate is to have access to a broad range of practices and cultural resources that you are able to apply to digital tools. It is the ability to make, represent and share meaning in different modes and formats; to create, collaborate and communicate effectively and to understand how and when digital technologies can best be used to support these processes.*” (PAYTON; HAGUE, 2010, p.8).

Ser digitalmente letrado é ter acesso a uma ampla gama de práticas e recursos culturais que você seja capaz de aplicar em ferramentas digitais. É a habilidade de fazer, representar, e compartilhar significado em diferentes modalidades e formatos; criar, colaborar e comunicar efetivamente e entender como e quando as tecnologias digitais podem ser melhor utilizadas para dar suporte a estes processos.

De acordo com o Centro de Desenvolvimento Educacional⁴, nos Estados Unidos, o letramento digital envolve uma combinação de algumas habilidades diferentes como: solucionar problemas técnicos (ou saber pedir ajuda a um técnico); usar ferramentas digitais, *softwares*, servidores de *e-mail* e ferramentas de busca e pesquisa; comunicar-se *online* com programas de trocas de mensagens instantâneas ou através de redes sociais virtuais; usar a *web* para buscar informações e avaliar se elas são confiáveis e precisas; ser capaz de criar e compartilhar material *online* (*blogs*, *wikis*, fotos, etc.) (BORAWSKI, 2009).

Muitas outras definições sobre letramento digital são fornecidas na literatura com pequenas inclusões no conceito apresentado anteriormente. Saadi (2009) descreve o letramento digital como a habilidade de conquistar resultados via computador. Warlick (2005) menciona em sua definição não somente computadores, mas também celulares, *tablets* e outros aparelhos eletrônicos. Outras definições levam em consideração o contexto sociocultural, características da sociedade e do nosso estilo de vida (KTORIDOU; ETEOKLEOUS-GRIGORIOU, 2011).

Para Santos e Cichelero (2012, p.200):

[...] além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, o letramento digital implica conhecimento crítico desse uso, mediante aprendizagem de um novo tipo de discurso, o que, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua, conforme assevera Freitas (2010). Para esta autora há uma complexa série de valores, práticas e habilidades que constitui o letramento digital e está social e culturalmente envolvida em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos. O letramento digital inclui, pois, leitura, escrita e comunicação.

Desta maneira, Souza (2007 apud FREITAS, 2010) classifica as diferentes definições de letramento digital em dois tipos, as restritas e as amplas. Para a autora as definições restritas relacionam-se mais com um uso instrumental do letramento digital e as definições mais amplas consideram o contexto sociocultural, histórico e político. Assim, após ponderar várias definições de letramento digital, Freitas (2010) nos apresenta sua definição do mesmo.

⁴ *Educational Development Center (EDC).*

[...] compreendo letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (FREITAS, 2010, p.339).

Por conseguinte, refletindo sobre a formação de professores, Freitas (2010) defende que professores trabalhem e atuem com definições mais amplas do letramento digital o que pode ajudar aprendizes a apropriarem-se crítica e criativamente da tecnologia e utilizarem-se dela de uma forma menos passiva.

Ainda considerando a formação inicial de professores de línguas, um professor digitalmente letrado pode promover uma formação diferenciada a seus aprendizes, possibilitando que eles desenvolvam sua criticidade e interatividade em diferentes contextos “tornando-os sujeitos ativos no processo de construção e democratização do conhecimento” (MARZARI; LEFFA, 2013, p.4).

Deste modo, entendemos que uma das habilidades do século XXI que deve estar presente e ser trabalhada na formação inicial e continuada do professor é o letramento digital, para que ele possa aplicar essa habilidade dentro de sala de aula e ajudar na formação de seus aprendizes.

Pensamento Reflexivo

Outra capacidade que deve ser trabalhada entre os estudantes para que consigam melhor desempenho e aproveitamento da avalanche de informações disponíveis nos dias de hoje é o pensamento reflexivo.

A necessidade de desenvolvimento do pensamento reflexivo entre os aprendizes não é nova, ela sempre foi valorizada pelas instituições educacionais. Dewey (1993), por exemplo, já nos chamava a atenção, em seu livro “*How We Think*”, para o fato de que aprendizes deveriam refletir sobre sua aprendizagem e seus pensamentos e propôs que pensamento crítico ou pensamento reflexivo seja um dos objetivos principais da educação. Ainda mais, nos dias atuais, com o advento da internet, essa habilidade se tornou indispensável.

O acesso a um dispositivo conectado à internet nos possibilita infinitas oportunidades de busca e construção de conhecimento. Para tanto, é importante que desenvolvamos o pensamento reflexivo / pensamento crítico para avaliarmos a veracidade destas informações e como elas se adequam as nossas concepções de mundo.

Para Kereluik et al. (2013, p.130, tradução nossa)⁵,

⁵ “*Critical thinking frequently involves the ability to interpret information and make informed decisions based on such information. Problem solving is often conceptualized as the use of critical thinking skills toward the effective resolution of a specific problem or toward a specific end goal*”. (KERELUIK et al., 2013, p.130).

O pensamento crítico frequentemente envolve a capacidade de **interpretar informações** e **tomar decisões conscientes** com base em tais informações. A solução de problemas também é constantemente conceitualizada como o uso de habilidades de pensamento crítico em direção à **resolução efetiva de um problema específico** ou em direção a um objetivo específico.

Corroborando com estes posicionamentos, Shirkhani e Fahim (2011) defendem que o pensamento reflexivo também está relacionado com a tomada de responsabilidade pelos seus próprios pensamentos e com a capacidade de exercitar o entendimento, a avaliação em diferentes perspectivas e com a solução de problemas.

Os conceitos de pensamento reflexivo também vão ao encontro da abordagem de letramento crítico bastante difundida no ensino e aprendizagem de línguas. Discutindo sob esta perspectiva, Jordão e Fogaça (2007) relatam a importância de tais práticas estarem envolvidas no ensino de línguas estrangeira e presentes na sala de aula.

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras pode assim construir com os alunos uma percepção de seu papel ativo na transformação da sociedade, uma vez que a sala de aula pode ser um espaço onde se questionem as próprias visões de mundo, onde se investiguem de onde vêm as diferentes perspectivas construídas por nós (incluindo aquelas que se supõem estejam presentes nos textos impressos) e para onde tais perspectivas podem levar, que conseqüências elas podem ter em nossas percepções identitárias e nas representações que fazemos do mundo. Ao questionar pressupostos e implicações de diferentes pontos de vista na sociedade – e nos textos – e assim ampliar nossas perspectivas, é possível que os alunos sejam capazes de também perceber-se enquanto sujeitos críticos, capazes de agir sobre o mundo e seus sentidos. O ensino de línguas estrangeiras, nesta perspectiva, objetiva um alargamento da compreensão de que as línguas são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos e, desse modo, possibilitar a construção e o uso de procedimentos interpretativos variados no processo de construção de sentidos possíveis. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p.93).

Entendemos que uma abordagem que envolva o pensamento reflexivo e o letramento crítico e digital possa gerar boas oportunidades de construção de conhecimento. Ainda considerando tais pressupostos, cada vez mais será importante que desenvolvamos habilidades de resolução de problemas e de tomadas de decisões conscientes, baseadas em informações, para conseguirmos lidar com as atividades corriqueiras de nossas vidas, nos estudos, no(s) trabalho(s), na esfera social, etc. Portanto, é essencial que tais habilidades se encontrem presentes nas salas de aulas para que nossos alunos preparem-se para utilizá-las dentro e fora dos âmbitos educacionais.

Após a exposição breve de nossa fundamentação teórica, apresentaremos dados decorrentes da pesquisa-ação realizada em uma Universidade Federal no segundo semestre de 2015.

Contexto da Pesquisa

A pesquisa em questão ocorreu em uma Universidade Pública Federal, no curso de Letras, durante o segundo semestre de 2015, na disciplina de Metodologia de Ensino de Inglês para fins específicos.

Motivados pela necessidade de instigar o pensamento reflexivo e trabalhar com o letramento digital entre os alunos de Letras, ainda em sua formação pré-serviço, e com intuito de formar profissionais qualificados para atuar na sala de aula, programamos o semestre incluindo atividades *online* durante a extensão do mesmo. Optamos por utilizar como apoio a plataforma Edmodo⁶ e trabalhar com 5 atividades diferentes.

A disciplina foi organizada em 17 encontros, distribuídos em 15 presenciais e dois *online* onde foram trabalhadas as atividades descritas abaixo. As atividades 1 e 2 foram propostas para o primeiro encontro e as atividades 3, 4 e 5 para o segundo:

- 1) Construção de dois **Mapas Mentais** a partir de dois textos selecionados (um mapa para cada texto). A ferramenta sugerida foi o MindMeister⁷.
- 2) Discussão em **Fórum** de uma pergunta feita pela professora-pesquisadora, direcionada à pré-discussão de um texto.
- 3) Gravação de **Resposta Oral** (*podcast*) relacionada a pontos levantados pela professora-pesquisadora, direcionados à pré-discussão de um texto. A ferramenta sugerida foi o Vocaroo⁸.
- 4) **Criação de uma pergunta**, referente a uma leitura específica, para ser respondida por outro grupo na forma de postagem na plataforma do Edmodo.
- 5) **Resposta** à pergunta criada pelo outro grupo.

As atividades foram propostas no primeiro dia de aula, se adequando com o cronograma do semestre. Cada uma das atividades tinha um prazo determinado e conforme a proximidade de entrega das atividades a professora-pesquisadora recordava os aprendizes sobre as mesmas, as explanava novamente e se colocava à disposição para dúvidas, tanto presencialmente quanto virtualmente.

⁶ Para maiores informações acesse <<http://www.edmodo.com>>.

⁷ Para maiores informações acesse <<http://www.mindmeister.com/pt>>.

⁸ Para maiores informações acesse <<http://vocaroo.com/>>.

Foram enviadas aos alunos explicações detalhadas de cada atividade e sugestões de aplicativos a serem usados, juntamente com tutoriais de cada programa; ainda assim os aprendizes poderiam usar o aplicativo similar que lhes fosse mais conveniente. Todas as atividades foram postadas na plataforma Edmodo e acompanhadas pela professora-pesquisadora.

Tivemos como participantes de pesquisa 17 aprendizes, sendo 10 do período matutino e 7 do período noturno, com um desistente no meio do semestre.

Na coleta de dados utilizamos 3 instrumentos, sendo:

- 1) O primeiro, um questionário impresso (doravante Q1) elaborado por uma doutoranda que fazia observações de aulas para coletar dados para sua pesquisa (13 respondentes). Este questionário foi aplicado na segunda semana de aula;
- 2) O segundo, um questionário de análise de necessidades via formulário *Google*⁹ (doravante Q2) elaborado pela professora-pesquisadora (9 respondentes). Este questionário foi aplicado em novembro de 2015;
- 3) E, o terceiro, foram as próprias atividades postadas na plataforma Edmodo (65% de entrega). As postagens ocorreram durante todo o semestre.

Os dados coletados nos ajudaram a refletir sobre dois aspectos que consideramos importantes na formação de professores:

- De acordo com a perspectiva dos aprendizes, qual a importância do uso de tecnologia para o professor em formação de língua inglesa?

- Este mesmo grupo desenvolve o pensamento reflexivo ao trabalhar com atividades *online*?

Passemos, portanto, a análise dos dados para discutirmos quais as nossas considerações a respeito das perguntas propostas.

Análise dos Dados

Formação pré-serviço e letramento digital

Para darmos início a análise da primeira discussão proposta, iremos apresentar, primeiramente, as respostas a uma questão do Q1, descrita logo a seguir:

Pergunta 1 – Q1

Em sua opinião, durante o curso de formação de professor, aprender a usar as tecnologias digitais como recurso didático, para as aulas de língua estrangeira é:

() fundamental;

⁹ Para maiores informações acesse: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>>.

- () necessário;
- () importante, mas não necessário;
- () irrelevante;
- () desnecessário.

Explique o motivo de sua escolha dentre as alternativas apresentadas.

Dentre os respondentes (13), 46,5% responderam a primeira opção, **fundamental**. Atentemo-nos a um motivo apresentado¹⁰:

Excerto 1 – Q1

Hoje todas as atividades cotidianas ou não, estão ligadas ao uso de tecnologia, portanto, cabe ao ensino também seguir essa tendência.

Ainda outros 46,5% optaram pela segunda opção, **necessário**:

Excerto 2 – Q1

A cada dia que passa o mundo está mais envolvido com a tecnologia, precisamos atualizar e diversificar as formas de ensino, e essa metodologia pode favorecer tanto alunos quanto professores, tornar o ensino mais prático.

E somente um respondente, equivalente a 7%, escolheu a terceira opção, **importante, mas não necessário**, fornecendo o seguinte motivo:

Excerto 3 – Q1

Os professores devem ter a habilidade de tanto ensinar por meio dos métodos tradicionais como também com o uso de tecnologias digitais.

Podemos observar que a maioria dos alunos entende que é tanto necessário quanto fundamental a prática de ensino e aprendizagem com utilização de recursos digitais na formação pré-serviço e mesmo o respondente que assinalou a opção **importante, mas não necessário**, se contradiz na justificativa de sua escolha mencionando o dever dos professores dominarem o uso das novas tecnologias.

Esses posicionamentos foram confirmados nas respostas a uma pergunta similar proposta no instrumento Q2:

Pergunta 8 – Q2

Qual você acredita ser a importância do uso de tecnologia na sua formação como professor de língua inglesa?

Selecionamos os seguintes excertos para discussão, provindos de diferentes aprendizes:

¹⁰ Nos instrumentos de coleta de dados Q1 e Q2 os alunos não precisavam se identificar.

Excerto 4 – Q2

A tecnologia vem como um facilitador na preparação das aulas de LE, pois abre portas para uma variedade de atividades e novas maneiras de se ensinar; e se bem usada, desencadeia várias vantagens no ensino-aprendizado de línguas.

Excerto 5 – Q2

Acredito que elas são uma ferramenta de ensino da língua, existem professores que sabem usá-las de forma proveitosa e outros que tem uma certa dificuldade. Para minha formação elas têm sido uma novidade e às vezes custo aprender a trabalhar com elas. Creio que sem elas o ensino, não só de língua inglesa, não é mais viável.

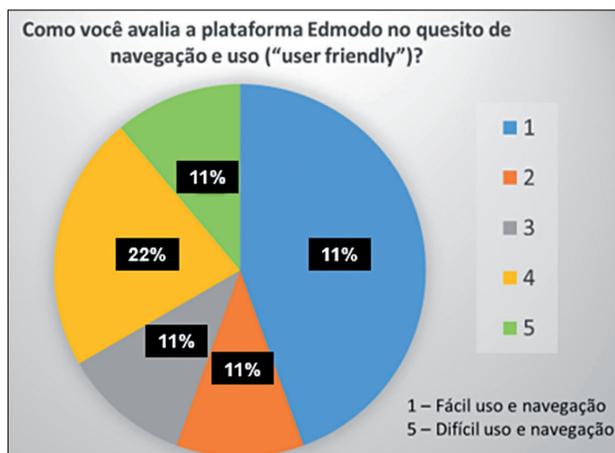
Excerto 6 – Q2

Como vivemos em um mundo globalizado e com a presença de tecnologias no nosso cotidiano, é preciso aprender a lidar com essas plataformas e ferramentas, pois a tendência é que o aluno faça uso delas em seu processo de ensino aprendizagem, e o professor precisa se adaptar.

Os dados obtidos do instrumento Q2 corroboram os dados do instrumento Q1. Ainda podemos destacar que os respondentes abordam sutilmente questões como a necessidade do bom uso da tecnologia e a dificuldade de alguns profissionais com a adaptação e uso das ferramentas, mas dentre todas as respostas obtidas foi unânime a percepção da importância da presença da prática do ensino e aprendizagem com uso de novas tecnologias na formação dos respondentes, tanto como professores em formação quanto como aprendizes.

Durante a pesquisa, procuramos também buscar evidências de letramento digital dos aprendizes. Assim, propusemos a pergunta abaixo no instrumento Q2:

Figura 2 – Como você avalia a plataforma Edmodo no quesito de navegação e uso?



Fonte: Pergunta 1 – Q2.

Apesar de 33% dos alunos optarem pelos graus 4 e 5 de dificuldade sobre a acessibilidade e uso da plataforma, somente encontramos uma evidência de insegurança em relação a ela, demonstrada a seguir:

Excerto 7 - Plataforma Edmodo

Hello! This is my Podcast about the questions/assumptions. I hope it works! (:

Outras questões surgiram relacionadas com tecnologia em geral:

Excerto 8 – Q2

O mapa mental foi meio complicado acho que pelo meu computador que estava horrível...

Excerto 9 – Q2

Não gostei de fazer o mapa mental porque não gostei da ferramenta, e não vejo diferença em fazer isso no papel ou online.

Identificamos que dentre os 13 respondentes do Q1, 9 respondentes do Q2 e 17 aprendizes que postaram atividades na plataforma, existiram algumas dificuldades tecnológicas que variaram entre acessibilidade e uso da plataforma (excerto 7), letramento digital (excertos 4, 5 e 9) e equipamento de trabalho (excerto 8). Entretanto não encontramos indícios de que essas dificuldades não foram superadas. Assim, entendemos que tais contratemos são, na verdade, oportunidade de aprendizagem e construção de novos conhecimentos.

Deste modo, como entendemos que a prática de atividades tecnológicas e o letramento digital não apresentaram impedimentos na construção de conhecimento para os professores em formação, passemos a discutir o uso e desenvolvimento do pensamento reflexivo nas atividades *online* propostas.

Pensamento Reflexivo

Iremos dividir essa seção em duas partes com o objetivo de debater dois resultados da pesquisa. As seções irão apresentar dados que indicam e não indicam desenvolvimento de pensamento reflexivo durante a conclusão das atividades *online* sugeridas durante o semestre.

Debateremos a princípio os indícios de desenvolvimento de pensamento reflexivo.

Indícios de desenvolvimento de pensamento reflexivo

A riqueza de dados encontrados que ratificam o desenvolvimento do pensamento reflexivo entre os participantes da pesquisa é bastante considerável. Encontramos vários

indícios de aplicação de pensamento reflexivo nas postagens na plataforma Edmodo. Começamos pela atividade de discussão em fórum¹¹.

Excerto 10 – Plataforma Edmodo – Atividade 2

*Well, by seeing what Karina¹² and Roberto said I kind of agree with their opinions, because this is a situation with two sides, and so, with two great and powerful arguments. So, I'd like to analyse it by the student's perspective, because, as a teacher, you need to focus on your students when prepare their course [...]*¹³

Excerto 11 – Plataforma Edmodo – Atividade 2

*I agree with Karina, and I think that if you're able to give for your student the capacity to understand and visualize how big and difficult is the area that you're teaching, you'll be a good teacher [...]. (I'm having problems to express my idea about this topic, sorry)*¹⁴

Acreditamos que o resultado da atividade de discussão em fórum foi significativo. Como preparação para a atividade, foi debatido nas aulas presenciais as maneiras mais eficazes de produção de conhecimento através dessa ferramenta (fórum em ambiente virtual). A professora-pesquisadora salientou nestas conversas que o fórum é um espaço de interatividade e para que isso ocorresse os professores em formação deveriam ler as postagens dos colegas, refletir sobre elas e elaborar a sua postagem, contribuindo de forma a apresentar novas ideias e complementar os posicionamentos dos colegas.

Isso mostra-se de forma bem presente em vários momentos da discussão, como exemplo o excerto 10 em que a aprendiz cita dois outros colegas e depois propõe a sua contribuição analisando o problema trazendo duas perspectivas distintas sobre ele. Essa postura evidencia uma marca forte do pensamento reflexivo que considera mais de uma maneira de pensamento e solução de problemas.

O interessante do excerto 11 é que além da aprendiz considerar a colocação de outro colega ela se desculpa, no fim da sua postagem, pois teve dificuldades de expressar suas ideias sobre o assunto. Apesar da desculpa, a aprendiz contribuiu com um *post* de 487 caracteres, totalizando 7 linhas, defendendo seu entendimento sobre o assunto, o que consideramos como significativo. Mesmo tendo dificuldades, a aluna conseguiu

¹¹ Os excertos estão apresentados da mesma forma que foram escritos na plataforma, sem correções linguísticas.

¹² Nomes fictícios.

¹³ Tradução nossa: Bem, vendo o que Karina e Roberto disseram eu meio que concordo com suas opiniões, porque esta é uma situação que contem dois lados, e portanto, com dois grandes e fortes argumentos. Então, eu gostaria de analisá-la pela perspectiva do aprendiz, porque, como professora, você precisa focar nos estudantes quando prepara o curso deles.

¹⁴ Tradução nossa: Eu concordo com a Karina, e eu acho que se você é capaz de mostrar para seu aluno a capacidade de entender e visualizar quão grande e difícil é a área que você está ensinando, você será uma boa professora [...]. (Estou tendo problemas para expressar minhas ideias sobre este tópico, desculpas).

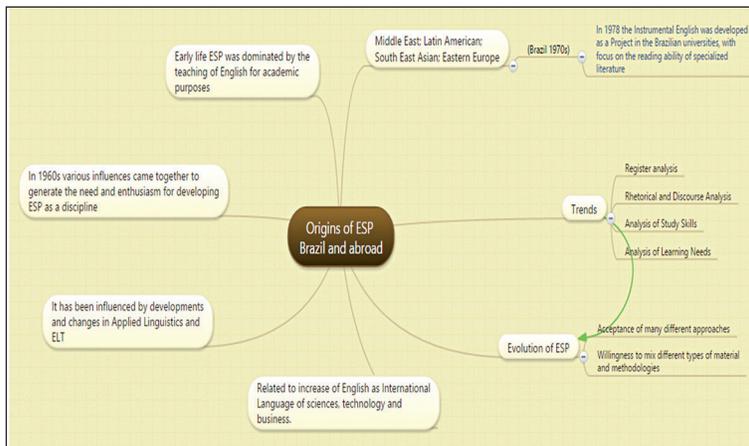
concatenar suas ideias e sinalizar sua opinião na discussão, exercitando o pensamento reflexivo, dentro de suas limitações.

Outro exemplo foi a confecção dos mapas mentais. De acordo com as informações disponibilizadas no Portal Hipertexto da LATEC/UFRJ (Laboratório de Pesquisa em Tecnologias da Informação e da Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro),

Mapa mental é uma ferramenta de suporte ao pensamento e à criatividade. Baseia-se no conceito de que nossos pensamentos não são lineares (não seguem um fluxo contínuo) e que quando usamos cores, imagens e palavras-chave nossa capacidade de criação e retenção aumenta muito. (PORTAL HIPERTEXTO, 2016).

A seguir trazemos um mapa que foi elaborado por um dos alunos para responder à pergunta “Quais as origens do Inglês para Fins Específicos no Brasil e no exterior?”. A pergunta, proposta pela professora-pesquisadora, deveria ser respondida em forma de mapa mental e baseada na leitura de um texto de Dudley-Evans e St. John (1998).

Figura 3 – Origins of ESP in Brazil and abroad



Fonte: Plataforma Edmodo / MindMister – Atividade 1.

Podemos observar que o mapa mental foi feito com muitos detalhes e conseguiu responder plenamente à pergunta apresentada. Nesta atividade, o professor em formação demonstra: ter lido o texto com bastante atenção (apresentou todas as questões importantes da leitura); capacidade de sumarização de pontos relevantes (conseguiu em pequenos trechos representar a leitura); organização de pensamentos (demostrado pela organização em tópicos e pequenos parágrafos); criatividade e associação (a própria escolha de cores e a direção das setas marcam esta habilidade). Estas características são extremamente relevantes na prática de pensamento reflexivo.

De acordo com Edward (2011), a única desvantagem do uso de mapas mentais é a resistência que algumas pessoas possam oferecer à quebra de paradigmas de um pensamento linear a que foram acostumados desde a infância. Nós entendemos que este é mais um motivo para introduzi-los na sala de aula, para que os aprendizes possam ter a oportunidade desse rompimento, sempre com a ajuda do professor como mediador.

Mais evidências de desenvolvimento de pensamento reflexivo foram apresentadas nas atividades 4 e 5. Analisemos a amostra a seguir:

Excerto 12 – Plataforma Edmodo – Atividade 4

Pergunta para a Carla: Após a realização de sua pesquisa, o autor pontua que, de alguma forma, os resultados apontaram para uma mudança. Ele ainda diz que: '[a]credita que, sem perspectiva de mudança, professores, experientes ou não, podem não se sentir motivados a reavaliar seu ensino, a tomar decisões realistas ou até mesmo a compreender a função que o ensino de uma língua estrangeira realmente desempenha ao fazer nossos alunos mais conscientes de seu próprio papel como aprendizes e cidadãos.' (FIGUEIREDO, 2003, p.196). Avaliando os processos de preparação e avaliação do curso apresentados durante o texto, como você acredita que esses processos e sua descrição podem auxiliar na autoavaliação de um professor sobre seu curso e sua prática?

Roberto, ao propor essa pergunta, primeiramente leu e refletiu atentamente sobre o texto. Interessante o fato dele escolher um excerto do texto que trata exatamente a questão da reflexão e autoavaliação do professor e suscitar essa reflexão também em sua colega, que teria que rever estes conceitos no texto para responder à pergunta proposta. Roberto instigou a parceira à reflexão, não só sobre o texto, mas também sobre sua própria prática atual ou futura. Este é mais um exemplo de que os aprendizes estavam desenvolvendo e praticando o pensamento reflexivo nas atividades *online* sugeridas.

Examinemos também os seguintes excertos, provindos do instrumento Q2.:

Excerto 13 – Q2

A discussão em fórum promoveu bastante conhecimento e apresentação de boas ideias. Gostei bastante também da participação da professora nas tarefas.

Excerto 14 – Q2

Fazer o mapa mental foi bastante divertido, e acredito que, de todas as atividades, foi a mais eficaz. Ele dá mais trabalho - você tem que ler o texto, compreendê-lo e depois montar de forma criativa o mapa - mas ajuda bastante a memorizar e entender o conteúdo.

Excerto 15 – Q2

A criação de um mapa mental me ajudou a desenvolver as habilidades da web relacionadas ao tópico. Já a discussão em fórum foi interessante por apresentar diferentes pontos de vista e possibilitar uma interação online.

Excerto 16 – Q2

Precisei de um tempo para aprender a usar o site; no entanto, a atividade acabou dando certo no final.

Nestes excertos, conseguimos identificar depoimentos de construção de conhecimento, interação e interpretação de informação através da discussão em fórum (excertos 13 e 15) evidenciados pelos próprios relatos dos aprendizes que reconheceram que estes instrumentos lhe proporcionaram oportunidades de interação *online*, apresentação de boas ideias e de diferentes pontos de vista e compreensão de texto. Os aprendizes também relataram momentos de reflexão, criatividade e desenvolvimento de habilidades tecnológicas através da elaboração do mapa mental (excertos 14 e 15) ao afirmarem que fizeram a leitura e reflexão dos textos para posteriormente construir de forma criativa o mapa. Ainda demonstraram solucionar problemas (excertos 14, 15 e 16) quando afirmaram que a tarefa foi trabalhosa e quando tiveram que desenvolver habilidades de letramento digital para completarem a mesma.

Todos estes elementos são demonstrativos de que os professores em formação praticaram o pensamento reflexivo ao trabalharem nas atividades sugeridas, interpretando informações e tomando decisões conscientes, como também usando suas habilidades de resolução de problemas.

Cada uma das atividades tinha um propósito distinto que exigia dos aprendizes diferentes habilidades e maneiras de organização de pensamento e construção de conhecimento relacionados com a disciplina em questão e também com o letramento digital.

Assim, conseguimos perceber o desenvolvimento do pensamento reflexivo dentre os aprendizes. Entretanto, também reconhecemos momentos em que a criticidade poderia ter sido melhor desenvolvida. Passemos a analisar este ponto.

Indícios de não desenvolvimento do pensamento reflexivo

Apesar de defendermos que vários alunos conseguiram demonstrar desenvolvimento do pensamento reflexivo durante as atividades *online*, também conseguimos identificar momentos em que uma reflexão mais crítica poderia ter sido trabalhada. Observemos o excerto a seguir:

Excerto 17 – Q2

[...] mas acredito que o ponto fraco das atividades online foi ter sido feitas durante a semana e não no horário da aula. O prazo para postar não era nem mesmo no dia da disciplina e isso enfraquece a participação visto que todos têm outros compromissos, inclusive com outras disciplinas que sempre tem os seus afazeres em casa, como ler textos, produzir textos etc.

A proposta dos encontros virtuais surgiu, primeiramente, em decorrência de oportunizar aos professores em formação o contato com atividades *online* e desenvolvimento do pensamento reflexivo, mas também foi uma alternativa que a professora-pesquisadora elaborou para lidar com vários feriados que coincidiam com os dias da disciplina.

Assim, os aprendizes tiveram de duas a três semanas para compartilharem as atividades. A não obrigatoriedade de postar as atividades em um horário ou dia específico ajudaria na construção da autonomia e responsabilidade pelo próprio aprendizado de cada aprendiz. Entendemos que a aluna em questão não está familiarizada com as vantagens oferecidas pela prática do ensino a distância e ainda está enraizada aos moldes arcaicos do ensino tradicional presencial, cujos aprendizes nem sempre têm a chance de exercer sua autonomia.

Outro indício de falta de pensamento reflexivo encontra-se no próximo excerto:

Excerto 18 – Q2

Tive mais dificuldade para gravar o *podcast*, pois apesar das instruções da atividade estarem claras (que era comentar as afirmativas dadas), as afirmativas estavam confusas e similares entre si. Quanto à discussão em fórum, eu particularmente não gosto deste tipo de atividade por termos a obrigatoriedade em comentar um tópico em específico. Em alguns momentos, não temos uma opinião formada a respeito. Minha sugestão, neste caso, é colocar mais de um tópico em discussão.

Nos dois momentos apresentados, a professora em formação poderia ter buscado ajuda da professora-pesquisadora, que se fez disponível tanto nos momentos presenciais como também nos momentos virtuais. Ao invés da aprendiz se envolver mais profundamente com as atividades, ela preferiu fazê-las sem uma maior reflexão e aprofundamento.

No segundo caso, a proposta do fórum era realmente a questão criticada pela aprendiz. O intuito era a formação de opinião, a reflexão crítica sobre o assunto e a discussão em grupo para formação de novos conceitos. Deste modo, acreditamos que a passividade da aprendiz e falta de engajamento na atividade demonstrou que o pensamento reflexivo poderia ter sido mais utilizado por ela.

É essencial ressaltarmos que a formação de professores, considerando um viés crítico-reflexivo, espera que o professor participe na construção de conhecimento e não seja

somente um consumidor de teorias e práticas já existentes. Na prática da sala de aula e refletindo constantemente sobre seu contexto, público, instituição, etc., o professor deve estar em constante ponderação para adaptar a teoria a realidade de sua sala de aula, desenvolvendo, portanto, suas próprias teorias (baseadas em decisões provinda de suas reflexões críticas).

Passemos, portanto, as nossas considerações finais.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo analisar questões relacionadas com o desenvolvimento e prática do pensamento reflexivo em atividades *online* em um grupo de professores em formação inicial. Duas questões foram consideradas; a princípio a familiaridade e facilidade de uso dos aprendizes com a plataforma utilizada, relacionada com o letramento digital do grupo e a importância de atividades deste escopo estarem presentes na formação de professores; segundo a aplicabilidade do pensamento reflexivo nas atividades.

Constatamos que apesar de a maioria dos professores em formação perceber a importância do uso da tecnologia em sala de aula e de muitos não terem dificuldades de usá-las de forma a desenvolver o pensamento reflexivo, ainda há aprendizes que precisam entender melhor o conceito de seu uso e sua aplicabilidade. Assim, é de imensa importância que o trabalho de formação pré-serviço e continuada traga oportunidades para que os professores possam, cada vez mais, entender e utilizar as tecnologias em prol do ensino e aprendizagem.

Entendemos que, para que haja suficientes oportunidades de aprendizagem envolvendo novas tecnologias dentre os jovens do ensino fundamental e médio, há a necessidade de uma formação inicial e continuada melhor estruturada e conscientizada para formação de professores letrados digitalmente e motivados a aplicar esse conhecimento no dia a dia de suas salas de aulas.

Objetivamos continuar pesquisas sobre este escopo para entender melhor qual o caminho mais eficaz a ser construído pelos professores formadores, que paradigmas precisam ser revistos, qual a mediação mais adequada a ser oferecida e quais alternativas podem ser usadas para que a prática e uso de instrumentos relacionados com novas tecnologias se façam presentes no ensino e aprendizagem em geral.

THE DEVELOPMENT OF REFLECTIVE THINKING IN ONLINE ACTIVITIES AND THE INICIAL TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS

- **ABSTRACT:** *Our objective in this article is to address, firstly, principles related to information and communication technologies (ICT) in education and 21st century learning, focusing on computer literacy, the importance of ICT in initial training of language teachers and the development*

of reflective thinking in the online context. After considering some theoretical assumptions, we will present an action research conducted in a Federal University in the discipline of Teaching Methodology for English for Specific Purposes. Finally, we present the results of the analysis of data collected through three instruments, during a semester of online activities in the discipline mentioned above, and our consideration of ICT applied to language teaching and teacher training.

- **KEYWORDS:** *Information and communication technologies in education. 21st. century learning. Reflective thinking. Initial training of language teachers.*

REFERÊNCIAS

BORAWSKI, C. Beyond the book: literacy in the digital age. **The Journal of the Association for Library Service to Children**, Chicago, v.7, n.3, p.43-53, Winter 2009.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 set. 2016.

COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

CRAPOTTA, J.; GARCIA, J. S. Models of telecollaboration (2): cultura. In: O'DOWD, R. (Ed.). **Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers**. Cromwell Press Ltd: Great Britain, 2007. p. 62-84.

DEWEY, J. **How We think**. Boston: Health and Company, 1993.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

EDWARD, L. **Advantages and disadvantages of Mind Maps**. 2011. Disponível em: <<http://iqmindbrainlibrary.com/aboutthinking/advantages-and-disadvantages-of-mind-maps/>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

EGBERT, J. Mediating the digital divide in CALL classrooms: promoting effective language tasks in limited technology contexts. **ReCALL**, Cambridge, v.16, n.2, p.280-291, 2004.

FELIX, U. The unreasonable effectiveness of CALL: What have we learned in two decades of research? **ReCALL**, Cambridge, v. 20, n. 2, p. 141-161, 2008.

FIGUEIREDO, C.A. Implementando atividades de leitura crítica em uma pesquisa de base etnográfica. **The specialist**, v. 24, n. 2, p. 177-199, 2003.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.3, p.335-352, 2010.

GODDARD, M. What do we do with these computers? reflections on technology in the classroom. **Journal of Research on Technology in Education**, Philadelphia, v.35, n.1, p.19-26, 2002.

HONEY, M. Testimony and statement for the record of Margaret Honey. **Educational Development Center**, Waltham, 2001. Disponível em: <http://cct.edc.org/sites/cct.edc.org/files/publications/testimony_lhe01.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

JAUREGI, K. Virtual interaction through video-web communication: a step towards enriching and internationalizing language learning programs. **ReCALL**, Cambridge, v.20, n.2, p.183-207, 2008.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**, Cascavel, v.8, n.14, p.79-105, 2007.

KERELUIK, K. et al. What Knowledge Is of Most Worth: Teacher Knowledge for 21st Century Learning. **Journal of Digital Learning in Teacher Education**, Philadelphia, v. 29, n. 4, p. 127-140, 2013.

KTORIDOU, D.; ETEOKLEOUS-GRIGORIOU, N. Developing digital imigrant's computer literacy: the case of unemployed women. **Campus-Wide Information Systems**, Bingley, v.28, n.3, p.154-163, 2011.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 2, 2013.

MIGUELA, A. D. Models of Telecollaboration (3): eTwinning. In: O'DOWD, R. (Ed.). **Online intercultural exchange**: an introduction for foreign language teachers. Trowbridge: Cromwell Press, 2007. p. 85-104.

O'DOWD, R.; RITTER, M. Understanding and working with Failed Communication in Telecollaborative Exchanges. **CALICO Journal**, San Marcos, v. 23, n. 3, p. 623-642, 2007.

PAYTON, S.; HAGUE, C. **Digital literacy in practice**: case studies of primary and secondary classrooms. Slough, UK: Futurelab, 2010.

POORE, M. Digital literacy: human flourishing and collective intelligence in a knowledge society. **Literacy Learning**: the Middle Years, Norwood, AU, v.19, n.2, p.20-26, 2011.

PORTAL HIPERTEXTO. **Mapas mentais ou mapas conceituais**. Disponível em: <<http://www.hipertexto.latec.ufrj.br/artigos-tecnicos/89-mapas-mentais>>. Acesso em 04 fev. 2016.

SAADI, M. L. K. View from Bangladesh: the new literacy. **Ubiquity**, v.2002, July 2009. Disponível em: <<http://ubiquity.acm.org/article.cfm?id=763771>>. Acesso em: 18 set. 2016.

SANTOS, L. I. S.; CICHELERO, M. Inclusão do letramento digital na formação continuada de docentes de língua inglesa: algumas contribuições. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 19, n.25, p.197-222, jan./jul., 2012.

SHIRKHANDI, S.; FAHIM, M. Enhancing critical thinking in foreign language learners. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, v.29, p.111-115, 2011. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811026759>>. Acesso em 18 set. 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THORNE, S. L.; PAYNE, J. S. Evolutionary trajectories, Internet-mediated expression, and language education. **CALICO Journal**, San Marcos, v.22, p.371-397, 2005.

WARLICK, F. D. **Redefining literacy for the 21st century**. Santa Barbara, CA: Linworth Publishing, 2005.

Recebido em 04/02/2016

Aprovado em 29/07/2016

PROBLEMATIZANDO PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PLATAFORMA MOODLE: APROXIMAÇÕES COM A MODALIDADE HÍBRIDA

Heloisa Brito de Albuquerque Costa *

- **RESUMO:** O objetivo deste artigo é realizar um estudo reflexivo-crítico das experiências de ensino realizadas na Plataforma Moodle nas disciplinas de didática do Curso de Letras Francês/Português da Universidade de São Paulo. Para isso, apresentaremos os fundamentos teóricos que embasaram este estudo, mais especificamente, as mudanças ocorridas com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e a Internet e seu impacto na cultura de aprendizagem (COLL; MONEREO, 2010; KENSKI, 2008). Trazemos também o quadro geral de modalidades de ensino decorrentes dessas transformações na forma de ensinar e aprender, com destaque para a formação híbrida. (COLL; MONEREO, 2010; VALENTE, 2014; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Em seguida, descreveremos as atividades do Moodle e, a partir dos dados observados, discutiremos os limites e possibilidades gerados por esse estudo em relação a outras modalidades de ensino. Por último, propomos alguns pontos que podem nortear novas ações e pesquisas na área.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias. Modalidades de ensino virtual. Moodle. Ensino híbrido.

Dos anos 1990 até os dias de hoje, em diferentes situações do nosso cotidiano de caráter pessoal, profissional e/ou acadêmico utilizamos a Internet e estamos em contato com tecnologias mediadas pelo computador ou *smartphones* ou *tablets* para realizar diversas ações como, por exemplo, consultas de naturezas diversas (informações, e-mails, histórico escolar, entre outras), solicitação de serviços, comunicação por meio de *chat* ou por *e-mail*, cursos *on-line*, enfim, uma série de possibilidades que a Internet tornou possível nas últimas décadas. No caso das tecnologias móveis, como o telefone celular e o *tablet*, podemos nos conectar por meio de aplicativos a vários recursos on-line, o que nos possibilita também obter informações, facilitar comunicações, resolver problemas, otimizando assim nosso tempo e espaço.

Com recursos de som, de texto e de áudio, ferramentas de busca e outros recursos, a Internet permite obter em tempo real inúmeros dados úteis no nosso dia-a-dia, no trânsito, no trabalho, na escola, enfim, uma quantidade enorme de exemplos que nos mostram como as tecnologias estão presentes em nosso cotidiano. A todo o momento e

* USP - Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - Departamento de Letras Modernas. São Paulo – SP – Brasil. 05508-900 - heloisaalbuqcosta@usp.br

de uma maneira bem rápida, novos recursos surgem e se incorporam às nossas atividades, transformando nossa forma de pensar, de trabalhar, de ensinar, de comunicar e de nos relacionarmos com o(s) outro(s). Trata-se, segundo Coll e Monereo (2010, p. 16), “[...] de um novo e complexo espaço global para a ação social e, por extensão, para o aprendizado e para a ação educacional”.

Para Kenski (2008, p. 23-24), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a Internet não são meramente suportes. “Elas interferem no nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade.”

Coll e Monereo (2010) mencionam uma mudança de paradigma social que as TIC trazem para o mundo atual, ou seja, a passagem de uma lógica de consumo individual para uma lógica que privilegia o coletivo, a comunicação, o compartilhamento de informações e interações entre grupos para a busca de soluções a problemas de diferentes ordens.

Em um mundo em que as distâncias são cada vez mais reduzidas, as fronteiras desaparecem e os grandes problemas são compartilhados, cresce a mobilidade das pessoas, aumenta a heterogeneidade das comunidades e torna-se patente a necessidade de trabalhar conjuntamente para resolver problemas comuns. (COLL; MONEREO, 2010, p. 26).

Os autores salientam que há três conceitos que caracterizam essa mudança: *adaptabilidade, mobilidade e cooperação*. No mundo globalizado, a adaptabilidade das TIC se refere aos recursos disponíveis que sejam de fácil adaptação, com interfaces cada vez mais amigáveis e de fácil utilização; a segunda característica diz respeito à possibilidade de reduzir distâncias, tendo em vista o alto grau de mobilidade das pessoas no mundo de hoje. Com uma tecnologia móvel, a comunicação se dá quase que instantaneamente, o que torna possível resolver uma série de questões de informação, comunicação e formação, esta última se considerarmos o aumento significativo de cursos à distância ou acesso a dispositivos *on-line*. A terceira característica, a cooperação, instaura uma nova cultura nas relações entre os indivíduos que passam a desenvolver trabalhos de cooperação e colaboração, envolvendo uma, duas pessoas ou toda uma comunidade. Este aspecto, no contexto educacional, é fundamental na medida em que é possível o compartilhamento de aprendizagens, conhecimentos e o desenvolvimento de competências no ambiente escolar ou acadêmico e também em outros contextos.

Mais especificamente no âmbito educacional, o impacto das TIC reforçam a ideia de imersão em “um novo espaço global para a ação social e, por extensão, para o aprendizado e para a ação educacional” (COLL; MONEREO, 2010, p. 15). Assim, no ensino e aprendizagem de um modo geral, professores e alunos, usuários da Internet têm à sua disposição um conjunto de tecnologias que modificam seus papéis dentro do contexto escolar/acadêmico, pois o papel centralizador do professor dá lugar a redes de

conexão que os alunos podem estabelecer para a realização de tarefas. Além da interação em grupos mediada pelas TIC, os alunos têm condições de se tornarem autores e produtores de conhecimentos que são compartilhados e difundidos.

Neste sentido, recursos digitais na sala de aula presencial como, por exemplo, a lousa digital, plataformas de ensino e aprendizagem ou ainda as tecnologias móveis como o celular, o *tablet*, podem ser usados para integrar atividades que contribuam para expandir, potencializar e otimizar o aprendizado dos alunos.

Mas, podemos afirmar que os professores e alunos compreendem o significado das TIC e da Internet para ensinar e aprender?

Esta questão é bem ampla e demandaria uma análise minuciosa de diferentes contextos de ensino, um estudo do perfil de professores e de alunos, das condições estruturais de cada estabelecimento, entre outros aspectos. O fato que não podemos deixar de considerar é o impacto das transformações que as TIC e a Internet vêm provocando nos contextos escolares/acadêmicos, pois, uma vez presentes, demandam dos professores e alunos, reflexões e ações sobre o que é aprender e ensinar com estes recursos.

Na Internet, a seleção de informações, as conexões e relações com diversos *links*, a classificação e a síntese do que é encontrado, o armazenamento em um dispositivo on-line, por exemplo, exigem do aluno uma participação mais ativa e autônoma, na medida em que ao navegar percorre caminhos não lineares e não aqueles definidos exclusivamente pelo professor.

A progressiva miniaturização e integração de tecnologias, junto com o desenvolvimento de plataformas móveis e da conexão sem fio, permitirão que os alunos possam continuar avançando em sua formação tendo acesso, a qualquer momento, por meio de seu celular, de agendas eletrônicas, computadores de bolso ou de outros dispositivos, a documentos, portfólios, fóruns, chats, questionários, webquests, weblogs, listas de discussão, etc. (COLL; MONEREO, 2010, p. 28).

Esta mudança de paradigma educacional nos leva a compreender, portanto, que a sala de aula presencial não está mais restrita a quatro paredes, tendo o professor como aquele que centraliza e transmite saberes. A sala de aula e seus participantes passam a ser o espaço no qual pode ser favorecida uma dinâmica mais participativa dos alunos que, além de mobilizarem conhecimentos prévios, podem construir outros em novos espaços interativos de aprendizagem em tempo real, síncrono ou assíncrono, com o auxílio das TIC e da Internet.

Para o professor, a contribuição se dá na organização de seu trabalho diário, na preparação de atividades, na integração de mecanismos que promovam a expansão do aprendizado do aluno e que alterem dinâmicas e estratégias na sala de aula.

A busca na Internet por meio de *softwares* específicos, a seleção de sites e informações para uma pesquisa ou a realização de atividades multimodais quando há a integração de texto, som e áudio, tarefas de leitura hipertextual ou ainda a organização de um

espaço *on-line* para o compartilhamento de produção, trocas interativas em chats, fóruns de discussão ou em outras ferramentas como o dispositivo *Evernote*¹ permite que professores e alunos estabeleçam diferentes canais de comunicação e compartilhamento de documentos orais ou escritos, imagens, vídeos, entre outros recursos.

Trata-se de uma nova cultura de ensino e aprendizagem que possibilita a construção de conhecimentos em um sistema em rede, rizoma, o compartilhamento de informações, de espaços nos quais a participação é ativa de todos os envolvidos, ou seja, o que um realiza tem impacto direto na produção do outro e do coletivo como um todo.

Entender o desenvolvimento humano como uma exibição predeterminada de capacidades e habilidades pessoais, como simples atualização de potencialidades genéticas, levaria-nos a considerar as tecnologias como meros elementos contextuais que acompanham o amadurecimento do indivíduo. Pelo contrário, visto a partir de uma perspectiva construtivista que entende o desenvolvimento como a transformação por meio do processo de troca entre organismo e ambiente físico e social, as tecnologias desempenham um papel essencial na definição dos processos evolutivos. (LALUEZA; CRESPO; CAMPS, 2010, p. 47).

Nas universidades brasileiras, nos Cursos de Letras, em particular, nas formações em Licenciatura, os currículos ainda não apresentam de forma expressiva a inclusão de disciplinas *on-line* (SANTOS, 2015) ou a inclusão no âmbito de disciplinas presenciais de temáticas que discutam as TIC.

Nesse sentido, é fundamental discutir o que estamos fazendo para a formação dos alunos de Letras-Licenciatura para formar o futuro professor de línguas capaz de compreender o uso das TIC na sala de aula, para poder pensar em atuar em ambientes virtuais de aprendizagem.

A imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador. Continuamente, aparecem grupos de estudantes que, através da Internet, colaboram e se ajudam em suas tarefas escolares com espantosa facilidade; Webs temáticas que tratam sobre qualquer tema de forma atualizada, com diferentes níveis de profundidade e, às vezes, permitindo acesso direto aos autores mais relevantes. (COLL; MONEREO, 2010, p. 31).

Diante de todo este panorama, interessa-nos aqui realizar um estudo reflexivo-crítico do que desenvolvemos nas disciplinas de didática em língua francesa do Curso de Letras

¹ Evernote é um dispositivo de armazenamento e compartilhamento de dados, de documentos e textos orais e escritos, além de *chats* para interação *on-line*. Para outras informações consultar: <<https://evernote.com/intl/pt-br/>>. Acesso em: 27 set. 2016.

da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), mais especificamente, nas disciplinas de “Aquisição e aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira” e “Atividades de estágio em Francês”, buscando, a partir de nossa experiência com a Plataforma Moodle, problematizar nossas práticas pedagógicas e direcionar nossas ações para contribuir com a formação de professores.

Antes de passarmos à apresentação do que foi realizado nas disciplinas acima, consideramos necessário discorrer sobre as transformações da Internet ao longo das últimas décadas, o que as TIC possibilitaram no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para, em seguida, tratar das diferentes modalidades de ensino que encontramos hoje.

Tendo estes pressupostos explicitados, nosso objetivo é o de, a partir dos dados de nossas práticas no Moodle, apontar mudanças que possam orientar a formação do professor do século XXI.

Internet e TIC: potencialidades, modalidades de ensino e mudanças na cultura de ensino e aprendizagem

Para melhor compreender o impacto das TIC e da Internet no ensino e aprendizagem de línguas, é necessário apresentar as modificações ocorridas com a Internet e as modalidades de ensino e aprendizagem desenvolvidas ao longo das últimas duas décadas (VALENTE, 2014; COLL; MONEREO, 2010).

Apresentaremos, primeiramente, os três estágios que caracterizam a Internet, segundo o que Coll e Monereo (2010) caracterizam como *Sociedade da Informação*.

Graças à interligação de diferentes computadores digitais e à internet chegamos, assim *strictu sensu*, à Sociedade da Informação, que poderíamos definir como um novo estágio de desenvolvimento das sociedades humanas, caracterizado, do ponto de vista das TIC, pela capacidade de seus membros para obter e compartilhar qualquer quantidade de informação de maneira praticamente instantânea, a partir de qualquer lugar e na forma preferida, e com custo muito baixo. (COLL; MONEREO, 2010, p. 20).

O primeiro estágio é a Web 1.0, compreendida como “um imenso repositório de conteúdos aos quais os usuários podem acessar para procurar e baixar arquivos” (COLL; MONEREO, 2010, p. 34), comparada a uma concepção de ensino e aprendizagem tradicional na qual o professor determina o que deve ser consultado e os alunos seguem orientações para a leitura de arquivos.

Com o avanço das tecnologias, o espaço virtual se transforma e passamos a um momento no qual há a seleção, atualização da informação e uma dinâmica de colaboração e cooperação. É a Web 2.0. O uso da Internet permite o compartilhamento e organização de dados, definindo formas de interação e a construção de novas práticas

de aprendizagem. As características da rede são: acesso a informações das mais diversas fontes; recursos e conteúdos são ajustados às necessidades dos usuários; *softwares* livres; consulta a páginas da Web e documentos que podem ser integrados em outros espaços; organização colaborativa das informações;

Ao colocar o destaque nos aplicativos, utilidades e serviços que permitem ao usuário criar e difundir seus próprios conteúdos, assim como na possibilidade de trocar, compartilhar e reutilizar os conteúdos criados pelo próprio usuário e por outros, a Web 2.0 abre perspectivas de sumo interesse para o desenvolvimento de propostas pedagógicas e didáticas baseadas em dinâmicas de colaboração e cooperação. (COLL; MONEREO, 2010, p. 36).

A terceira fase da Internet é denominada Web 3.0 ou Web semântica. Seu uso transformaria a Internet em um espaço no qual a informação passaria a ser compreensível e não apenas localizável e se anunciaria como uma base de dados global capaz de proporcionar recomendações personalizadas para os diferentes usuários. (COLL; MONEREO, 2010, p. 37).

De forma sintética, os três estágios podem ser resumidos no quadro abaixo.

Quadro 1 – Evolução da Internet

Linguagem	Web 1.0	Web 2.0	Web 3.0
Metáfora	“pontocom”	puzzle	“sistema nervoso”
Descrição	Rede de documentos	Rede social	Rede semântica
Função principal	Repositório de informação estática	Criação e difusão de informação dinâmica (continuadamente atualizável e combinável)	Respostas a informações personalizadas a partir de perguntas e buscas
Usuários e papéis	O professor seleciona e administra a informação para ser consultada pelos alunos	O professor e os alunos selecionam, administram e trocam informação, estabelecendo dinâmicas de colaboração e cooperação.	Presença de agentes artificiais. O computador seleciona e assessora. Professor e alunos são consumidores e produtores.

Fonte: Adaptado do original de Coll e Monereo (2010, p. 38).

A Internet possibilita cada vez mais uma apropriação crescente de recursos, o que quer dizer, do ponto de vista do usuário, uma incorporação maior de transformações em seu cotidiano, o que não necessariamente é refletido em suas práticas educacionais.

No que se refere às TIC, as transformações das últimas décadas tiveram seu impacto no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras pela quantidade de recursos disponíveis em sites, aplicativos de celulares ou *tablets*, canais de televisão e emissoras de rádio *on-line* com exercícios, acesso a dicionários, documentos de áudio, vídeo e texto, jogos lúdicos, *quizz* culturais, grupos de discussão em redes sociais, hipertextos relacionados a uma ou mais áreas de conhecimento e inúmeros outros recursos que, ao serem integrados às práticas educacionais, possibilitam uma ampliação das formas de ensinar e aprender. Há, sem dúvida nenhuma, múltiplos espaços de imersão linguística e cultural na língua estrangeira na Internet e nas TIC.

O que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbólica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 39).

Sintetizando, as TIC e a Internet podem, potencialmente, favorecer o ensino e aprendizagem, no nosso caso, em línguas estrangeiras pelas seguintes razões:

- Acesso a diversas informações e documentos orais e escritos autênticos;
- Imersão em situações autênticas de interação (*blogs*, sites, fóruns, redes sociais, materiais multimídias, *softwares*, aplicativos, entre outros);
- Acesso a novos recursos gratuitos são continuamente disponibilizados;
- Acesso a espaços virtuais de comunicação *on-line*;
- Possibilidade de renovação do ensino e da aprendizagem de línguas por meio de novas experiências – *transformações dos cenários educacionais tradicionais* (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010);
- Acesso a recursos que permitem criar espaços de formação inicial e continuada de professores para discussão sobre a utilização das TIC e Internet e concepções de ensino e aprendizagem a elas vinculadas;
- Possibilidade de criar ambientes virtuais de aprendizagem;
- Criação de novas práticas de aprendizagem marcadas pela interação, colaboração, cooperação e difusão do conhecimento.

No contexto de formação de professores de línguas interessa-nos estudar as modalidades de ensino decorrentes de todas estas transformações. Isto é determinante para a formação reflexivo-crítica do aluno, que poderá compreender como pode ser concebida sua aula presencial e/ou virtual. É a tecnologia a serviço da aprendizagem e não o contrário.

A primeira modalidade de ensino e aprendizagem é a que associa ou integra ao contexto presencial, o uso das TIC ou de um ambiente virtual. Neste caso, a modalidade

de curso descrita é caracterizada como sendo **extensão da sala de aula presencial ao virtual**, significando, em termos práticos, um acréscimo de carga horária à disciplina presencial.

A correspondência entre o presencial e o virtual se dá pela articulação de conteúdos e atividades, pelo paralelismo entre os dois espaços, a combinação de tarefas bem definidas com roteiros dirigidos e, em geral, com uma correspondência de calendário, ou seja, para cada conteúdo trabalhado em sala há uma atividade no ambiente virtual a ser feita. O professor preserva, assim, as especificidades dos espaços para assegurar o que está acostumado a fazer em suas práticas educacionais e para que o aluno não confunda o que pode trazer do virtual para o presencial e o que é específico da sala de aula.

Esta modalidade não “desprende” o presencial do virtual e é a que parece ser a mais simples de desenvolver e aplicar em contextos escolares/acadêmicos. A preservação do presencial assegura ao professor uma dinâmica de aula que ele conhece, não altera sua prática no que se refere à interação com todos, à observação de cada aluno, seu ritmo de aprendizagem. No entanto, é a mais complicada de gerenciar, pois o professor acumula a função de gestor do ambiente e de tutor e avaliador dos alunos. Sua responsabilidade é de conceber, publicar, informar, receber, analisar, corrigir, avaliar e redigir *feedbacks* para às tarefas desenvolvidas.

A segunda modalidade de ensino é denominada **formação mixta ou blended learning ou híbrida** que se caracteriza pela combinação de atividades presenciais com outras realizadas a distância. Neste caso, não há alteração da carga horária total do curso; o que ocorre é uma divisão da carga horária entre o presencial e o virtual, mesclando “[...] momentos em que o aluno estuda os conteúdos e instruções usando recursos on-line, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo interagir com outros alunos e com o professor” (VALENTE, 2014, p. 84).

Segundo o autor, o aluno tem à sua disposição no contexto on-line atividades específicas propostas pelo professor que devem ser realizadas fora da sala de aula. O aluno é responsável pela gestão do tempo, dos procedimentos que irá usar para realizá-las dentro do próprio ambiente. Com o acompanhamento do professor, pretende-se que o aprendizado se torne mais eficiente, interessante e personalizado por meio de abordagens pedagógicas variadas na medida em que as atividades têm objetivos e conteúdos específicos que podem estar articulados de forma síncrona ou assíncrona, consecutiva ou simultânea.

Para Moran (2015, p. 42), a modalidade híbrida dá prioridade ao desenvolvimento “[...] de competências e metodologias ativas, personalização e colaboração, com tecnologias digitais. O currículo é mais flexível, com tempos e espaços integrados, combinados, presenciais e virtuais”.

É fundamental ressaltar que, no ambiente virtual, o aluno deve desenvolver uma participação mais autônoma, conhecendo bem o ambiente onde as atividades serão realizadas, assim como as ferramentas necessárias para sua execução (NISSEN, 2014).

A quarta modalidade de ensino e aprendizagem é a sala invertida (*flipped classroom*) que segundo Valente (2014, p. 79, grifo nosso) é

[...] uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line **antes** de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc.

Esta modalidade é a que mais altera a cultura de aprendizagem que temos hoje, na medida em que o aluno tem parte fundamental e essencial para o andamento do curso ou disciplina. A preparação de trabalhos, atividades de caráter teórico e prático é feita pelo aluno e é anterior à aula e pode ocorrer em encontros presenciais pontuais ou no ambiente virtual.

O que é interessante nesta modalidade é a mobilização de conhecimentos prévios que o aluno deve acionar para realizar a atividade, a articulação com novos conteúdos relacionados aos temas que são estudados para sua apresentação. Sua participação nas atividades é ativa e determinante para que os objetivos sejam atingidos. Nesta modalidade, o papel do professor é também ativo, mas de outra natureza, pois há uma construção compartilhada entre professor e alunos cuja mediação pode ser alternada, de forma a não centralizar no professor.

Para Moran (2015, p. 40), a aula invertida tem como característica “[...] concentrar no ambiente virtual aquilo que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas”.

Segundo o autor, o planejamento da aula pode ser feito da seguinte maneira:

O docente propõe o estudo de um determinado tema, e o aluno procura as informações básicas na internet, assiste a vídeos e animações e lê os textos que estão disponíveis na web ou na biblioteca da escola. O passo seguinte é fazer uma avaliação, pedindo que a turma responda a três ou quatro questões sobre o assunto, para diagnosticar o que foi aprendido e os pontos que necessitam de ajuda. (MORAN, 2015, p. 40).

O papel do professor e do aluno muda substancialmente na medida em que há uma nova dinâmica que se instala, à qual não estão habituados. O compartilhamento de responsabilidades, as tarefas distribuídas, as orientações para os alunos que tiveram alguma dificuldade em realizá-las e o trabalho em grupo na sala de aula para a articulação do que foi pesquisado, discutido e que deve ser sistematizado, toma outra dimensão. O aprendizado combina colaboração do coletivo para a realização de um projeto, cooperação entre alunos para o cumprimento de tarefas específicas e personalização dos percursos individuais.

Segundo Moran (2015), as TIC podem favorecer a prática da sala de invertida, pois recursos são utilizados para auxiliar o desenvolvimento das atividades.

Para o autor, é importante ressaltar que para a implementação desta modalidade, seria necessária uma reorganização do currículo, uma flexibilização de conteúdos, a variação de metodologias, dos tempos e espaços em que a aprendizagem poderia ocorrer.

A partir dos elementos levantados, passamos, na próxima seção, ao contexto de nosso estudo, visando depreender da nossa experiência, o que as práticas na Plataforma Moodle podem indicar de proximidade com as modalidades de ensino.

Problematizando o uso da Plataforma Moodle como extensão da sala de aula presencial

Os cursos de Letras - Licenciatura no Brasil, o ensino e aprendizagem de línguas nas universidades brasileiras para formação de professores é realizado na modalidade de cursos presenciais. A prática oral da língua e a preservação das relações na sala de aula, além da ausência de uma estrutura que permita a criação de cursos a distância em universidades públicas de todo o país são umas das razões que fazem predominar esta modalidade (SANTOS, 2015).

No que se refere ao Curso de Letras Licenciatura Francês/Português da Universidade de São Paulo, a integração da Plataforma Moodle às disciplinas que são ministradas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas começou a ser feita em 2008. As disciplinas “Aquisição e aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira” e “Atividades de Estágio em francês” estão sob minha responsabilidade, são oferecidas presencialmente aos alunos da Habilitação Licenciatura em Francês e em Francês/Português e a integração do Moodle representa um aumento de trabalho para o curso presencial.

Os alunos inscritos nas disciplinas estão no 5º ou 7º semestre do Curso de Letras e em termos dos conhecimentos em francês, seu nível de língua é equivalente ao B1 ou B2 do *Cadre commun européen de référence pour les langues* (CECR), tendo cursado, nesse momento, 360 horas de língua francesa.

Do grupo de alunos, 20% estão engajados em projetos de Iniciação Científica (IC) cujos temas gerais estão relacionados ao ensino-aprendizagem da língua. Estes alunos trazem contribuições significativas para o grupo, pois seus trabalhos promovem reflexões sobre as pesquisas nos contextos nos quais estão sendo desenvolvidas (Escolas de línguas, Centros de Línguas e Cursos de Extensão).

A maior parte do grupo de alunos (80%) está em formação e ainda não têm claro quais são as possibilidades de ensino da língua francesa, quais práticas pedagógicas são realizadas e, sobretudo, o que as TIC podem contribuir para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em se tratando da Plataforma Moodle (*software* livre), a partir de dados obtidos do *Center for Learning & Performance Technologies* (COLL; MONEREO, 2010, p. 27), trata-se do ambiente que ocupa o 13º lugar de utilização para a aprendizagem e, no nosso caso, a plataforma de apoio às disciplinas presenciais, conhecida pelos alunos

(100%) por meio de várias disciplinas da grade curricular que a utilizam somente para estocagem de textos e canal de informação, ou seja, como espaço de aprendizagem, a extensão das disciplinas de didática para a plataforma é completamente nova.

A disciplina “Aquisição e aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira” é mais teórica e os alunos realizam atividades de grupo e seminários nas aulas presenciais, tendo no Moodle um espaço importante para consulta a documentos, vídeos inseridos no ambiente relacionados aos temas das aulas, fóruns de discussão, entre outras atividades. Na disciplina “Atividades de Estágio em francês”, os alunos, individualmente, realizam projetos relacionados ao ensino e aprendizagem da língua francesa a partir de um tema escolhido, o que determina uma dinâmica particular de apoio e supervisão do professor que ocorre no ambiente virtual.

Quadro 2 – Disciplinas e ementas disciplinas de didática da FFLCH-USP

Disciplina	Ementa da disciplina
Aquisição e aprendizagem do FLE	Embasar teórico-metodologicamente o aluno, capacitando-o para a análise crítica de propostas didático-pedagógicas relativas ao ensino e à aquisição/aprendizagem do francês como língua estrangeira, em diferentes contextos.
Atividades de estágio – Francês	Propiciar aos estudantes a oportunidade de realizar atividades práticas e projetos relativos ao ensino e aprendizagem de línguas (materna e/ou estrangeira. Discutir com os alunos estratégias que lhes permitam atuar como professor/educador, solidificando sua formação pedagógica , o que lhes possibilitará desenvolver eficientemente atividades de oralidade, leitura e escrita.

Fonte: Portal da USP².

A inclusão do Moodle como extensão da sala de aula presencial se deu pelas seguintes razões:

- É neste contexto que os alunos podem desenvolver atividades que os levem a refletir como futuros professores como utilizar as TIC para o ensino, pois podem vivenciar experiências concretas no ambiente virtual.
- O ambiente virtual é totalmente concebido na língua estrangeira, neste caso o francês, o que determina uma situação de imersão mais vezes na semana, além da sala presencial.
- O gerenciamento do tempo é de responsabilidade do aluno.

² Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupDisciplina?sgldis=0800006&verdis=1>>. Acesso em: 3 out. 2016.

- O uso das ferramentas permite um maior conhecimento do ambiente.
- O aluno realiza as atividades como aluno do curso e observa, ao mesmo tempo, como o espaço é concebido desde sua organização até as escolhas de atividades e ferramentas, o que possibilita reflexões sobre a atuação do professor na plataforma.

É importante ressaltar que nesta modalidade, há uma sobrecarga para o docente na medida em que há uma correspondência estreita de conteúdos dados entre o presencial e o virtual durante todo o semestre e é ele o responsável por conceber todo o ambiente. Isto determina uma escolha de ferramentas já que não é possível explorar todo o potencial da plataforma.

Assim, o primeiro aspecto que chama a atenção dos alunos é a abertura da sala, ou seja, como o ambiente é organizado e quais características devem ser consideradas.

Ressaltamos os seguintes aspectos:

- Aspectos visuais: o Moodle permite que a sala seja organizada por semanas (calendário), o que representa a abertura de 15 aulas que correspondem ao número dos encontros presenciais ou uma organização em tópicos, por temas. Para cada uma das possibilidades há imagens estáticas ou móveis para ilustrar a sala virtual;
- Abertura da semana ou do tópico: publicação na primeira aula de uma mensagem de boas-vindas para o início do curso e para as outras de objetivos e orientações referentes às atividades programadas;
- Canal de comunicação do professor para o aluno: envio de mensagens que são publicadas e entram diretamente na caixa postal do aluno. Isto é feito pelo calendário de notícias. O aluno não utilizou o Moodle para envio de mensagens ao professor. Nesta modalidade de curso, a opção de comunicação entre aluno(s) e professor se deu na sala de aula presencial.

Em relação às atividades, os quadros abaixo apresentam o que foi solicitado aos alunos³, o tipo de atividade na plataforma, a ferramenta utilizada e suas características.

³ As disciplinas são ministradas desde 2008 no Moodle e as ferramentas utilizadas predominantes são as apresentadas nos quadros. Para nossa análise foram recuperados os dados dos 4 últimos semestres.

Quadro 3 – Disciplina Aquisição e aprendizagem do Francês

Disciplina	Tipo de atividade	Ferramentas utilizadas no Moodle	Característica
Aquisição e aprendizagem do FLE 1º semestre de 2014 e 2015	Compreensão oral ou escrita	Inserção de vídeos ou textos diretamente na sala	Acesso direto no ambiente
	Produção	Tarefa	Produção de textos com <i>feed-back</i> individual do professor para o aluno
		Questionário	Atividade de múltipla escolha ou questão aberta utilizada para síntese de uma temática
		Glossário	Inclusão de conceitos em didática de línguas
		Portfólio	Elaboração individual com uso das TIC
	Interação	Fórum	Interações em língua francesa sobre temas relacionados ao que foi visto no presencial

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4 – Disciplina Atividades de estágio em francês

Disciplina	Tipo de atividade	Ferramentas utilizadas no Moodle	Característica
Atividades de estágio em francês 2º sem de 2014 e 2015	Produção	Tarefa	Produção de textos com <i>feed-back</i> individual do professor para o aluno
		Questionário	Atividade de múltipla escolha ou questão aberta utilizada para síntese de uma temática
		Portfólio	Elaboração individual com uso das TIC
	Interação	Fórum	Interações em língua francesa sobre temas relacionados ao que foi visto no presencial
		Diálogo	Interação individual com o aluno para supervisão do projeto

Fonte: Elaboração própria.

Os dados obtidos:

- a organização das salas nos semestres foi alternada entre semanal e por tópicos;
- 100% das atividades de produção solicitadas pela ferramenta tarefa foram realizadas.
- 80% dos alunos completaram o questionário – a atividade síntese no Moodle ficou semelhante ao que foi comentado na sala de aula presencial. A ferramenta auxiliou na organização do conteúdo. O *feedback* das respostas foi dado para todos no presencial;
- a ferramenta glossário foi utilizada somente na 1ª disciplina com o objetivo de criar um glossário de didática a partir das leituras teóricas desenvolvidas. Houve 30% dos alunos que publicaram itens neste espaço do Moodle;
- o fórum foi proposto duas vezes por semestre relacionado a uma temática tratada em sala de aula. A participação dos alunos foi de 50%. Após uma intervenção do professor subiu para 60%.
- a ferramenta diálogo foi utilizada somente na 2ª disciplina e obteve uma boa resposta dos alunos (100%), pois a interação se deu de forma individual e relacionada ao projeto específico que o aluno deveria realizar e entregar ao final do semestre.
- Duas atividades dirigidas foram feitas em cada semestre, a partir de um roteiro a ser seguido fora do ambiente. O envio das atividades foi feito pela ferramenta tarefa.

O que podemos deprender destes dados e da modalidade de curso extensão do presencial ao virtual?

No que se refere à organização da sala, o formato de tópicos é mais interessante na medida em que há uma escolha dos temas mais relevantes e prioriza-se no ambiente o conteúdo estudado e não a progressão cronológica do semestre. Foram incluídos arquivos de textos para um aprofundamento da temática, assegurando para o aluno a constituição de um quadro de referências teóricas que pode ser utilizado em autonomia.

O índice de 100% de tarefas entregues está relacionado a uma lógica presencial, pois há atribuição de nota e o reforço ao trabalho individual do aluno. É a ferramenta mais usada, pois se assegura o recebimento da atividade. O grau de interação é unilateral (do professor para o aluno) e se dá somente no *feedback*, apesar de ser possível configurar para receber rascunhos antes da entrega final. Isto não é aplicado, pois o professor duplicaria seu trabalho de correção.

Com a ferramenta diálogo, a interação é mais clara e viável, pois se trata de um trabalho de supervisão e orientação em cima de um projeto concreto que é desenvolvido ao longo do semestre. Esta ferramenta em um curso híbrido poderia ser melhor aproveitada na medida em que o aluno ocuparia uma parte da carga horária do curso

para realizar as pesquisas e elaboração de novas versões de seu trabalho. Esta carga horária estaria dentro do número de horas do curso.

A ferramenta questionário demandou do professor a elaboração de questões que poderiam dirigir a síntese do tema. A questão da baixa participação foi relacionada à ausência de uma nota e ao fato de, no presencial, os mesmos pontos terem sido retomados, o que para o aluno que tomou nota na aula, significaria duplicar um trabalho no virtual.

Para os fóruns, o espaço por excelência de maior interação, a participação, em geral, é oscilante e, neste caso, dependeu de uma intervenção direta do professor no presencial “*Pessoal, aguardo vocês no fórum*”. As trocas de mensagens mediadas pelo professor asseguram com maior facilidade a percepção do espaço como sala virtual e aí é possível ver a reação dos alunos. O que é problemático é não ficar claro que o aluno também pode ser mediador, alimentando o fórum com questionamentos dirigidos ao coletivo.

As TIC no Moodle ficaram restritas aos vídeos, inseridos pelo professor e ao Portfólio, produção final que resultou em trabalhos espaços on-line e impressos.

Nestes semestres foram introduzidas as atividades dirigidas. O professor elegeu um tema, definiu um roteiro de estudo e pesquisa para os alunos que saíram do espaço presencial, ou seja, usaram da carga horária da semana para buscar referências em outros espaços e fontes para a realização da tarefa. Podemos considerar que esta atividade aproxima-se de uma lógica híbrida, mas como é pontual não é transparente para o aluno apreender esta lógica. Para o professor, a experiência mostrou que é possível aumentar a quantidade de atividades dirigidas, detalhando as etapas que devem ser seguidas, com ampliação de fontes, com associação de recursos TIC, como por exemplo, um diário digital de relato da realização da atividade. Isto proporcionaria uma reflexão metacognitiva de suma importância no processo de formação dos alunos.

Concluindo

Do estudo reflexivo-crítico que realizamos, algumas conclusões podem ser formuladas, indicando caminhos para a pesquisa com as TIC e Internet, nas modalidades de ensino do presencial ao virtual e híbrida.

O primeiro ponto é trabalhar para a descentralização do papel do professor e o crescimento do papel do aluno, favorecendo sua autonomia como construtor de conhecimentos a serem compartilhados. O Moodle, como foi descrito, funcionou muito mais como um canal funcional de comunicação entre professor e alunos, espelho do presencial, não ficando clara intenção de mudanças nas culturas de ensino e aprendizagem.

Além disso, nos parece importante repertoriar as experiências que estão sendo realizadas em diferentes instituições visando ao compartilhamento de dificuldades e soluções encontradas.

Com os avanços rápidos das TIC e da Internet, novas práticas podem surgir e configurar novos aprendizados, conhecimentos e modalidades de curso que respondam mais às necessidades de nosso tempo. As mudanças podem caminhar para a valorização da atuação do aluno em autonomia, a capacidade de interação em diferentes espaços, o desenvolvimento da colaboração, cooperação e difusão de conhecimentos e a integração das TIC e da Internet para a expansão do aprendizado do aluno além das quatro paredes.

PROBLEMATIZING TEACHING AND LEARNING PRACTICES ON MOODLE PLATFORM: APPROACHES WITH HYBRID METHODOLOGY

- **ABSTRACT:** *This chapter aims to accomplish a reflective-critical study about Moodle teaching experiences in the disciplines of the Didactics of the undergraduate degree in French and Portuguese at the University of São Paulo. We will present the theoretical foundations that support this study, more particularly, the transformations brought by Information and Communication Technologies and Internet and the consequences in the learning culture (COLL; MONEREO, 2010; KENSKI, 2008). We will also discuss the general framework of teaching methods brought by these changes in the teaching and learning approaches, specifically in hybrid modality (COLL; MONEREO, 2010; VALENTE, 2014; BACICH et al., 2015). Afterwards, we will describe the Moodle activities and discuss the limits and possibilities generated by this study in relation to other modalities. Finally, we will propose some aspects that could guide other studies and research in this area of expertise.*
- **KEYWORDS:** *Technologies. Virtual learning modalities. Moodle. Hybrid teaching.*

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.66-93.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papyrus, 2008.
- LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.).

Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.47-65.

MORAN, J. Educação-híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

NISSEN, E. Les spécificités des formations hybrides en langues. **Alsic:** Apprentissage des Langues et Système d'Information et de Communication, Strasbourg, v.17, 2014. Disponível em: <<http://alsic.revues.org/2773>>. Acesso em: 27 set. 2016.

SANTOS, V. **Sensibilização de futuros professores para a docência on-line em Educação a Distância no ensino de leitura de textos digitais em língua francesa:** o Moodle como espaço de formação inicial. 2015. 360f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-17092015-121539>>. Acesso em: 27 set. 2016.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, ed. esp., p. 79-97, 2014.

Recebido em 12/07/2016

Aprovado em 11/08/2016

DIRETRIZES PARA AUTORES

POLÍTICA EDITORIAL

A *Revista EntreLinguas* possui periodicidade semestral e aceita artigos, resenhas críticas e relatos de experiências inéditos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas que não estejam sendo apresentados simultaneamente a outro periódico. Ao enviar seu trabalho para a *Revista EntreLinguas*, o(s) autor(es) cede(m) automaticamente seus direitos autorais para eventual publicação do artigo.

A *Revista EntreLinguas* opera com chamadas temáticas divulgadas pela Editoria Executiva em sua versão **online**, (<http://seer.fclar.unesp.br/>). São realizadas duas chamadas por ano simultaneamente com prazos de expiração diferenciados. Os textos são aceitos em português, espanhol ou em inglês. É exigida a titulação mínima de Mestre aos autores que desejem submeter artigos individualmente. Alunos de Graduação poderão submeter trabalhos desde que em coautoria com seus orientadores com titulação mínima de Mestre. Os autores que pretenderem publicar artigos com regularidade na *EntreLinguas* devem aguardar três números consecutivos para tanto.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO POR PARES

A publicação dos textos recebidos está condicionada à aprovação dos pareceristas *ad hoc*, ou ao cumprimento de suas sugestões. São considerados: originalidade, consistência teórica, clareza na exposição e contribuição científica. O prazo solicitado aos pareceristas para a emissão de sua avaliação é de trinta dias. Os nomes dos pareceristas permanecem em sigilo, assim como os nomes dos autores, que receberão os pareceres com as avaliações, sugestões, ou recusa. Os autores serão informados pela Editoria Executiva da decisão final sobre os textos aceitos, ou recusados para publicação.

O texto será aprovado desde que atenda as devidas alterações indicadas pelos pareceristas. O tempo médio entre a submissão, a emissão dos pareceres e a aprovação ou recusa final do artigo pela Equipe Editorial varia de 3 a 6 meses a partir da data de encerramento da chamada.

Após aprovados os artigos passam por uma minuciosa revisão realizada por profissionais da área e caso necessário, os autores serão consultados para esclarecimentos. Isto feito, os artigos seguem para o Laboratório Editorial da FCLAr/UNESP que faz a diagramação e a revisão técnica. Os autores poderão ser consultados para fazer correções e/ou prestar algum esclarecimento. A Editoria Executiva se reserva o direito de publicar ou não trabalhos recebidos, no que diz respeito aos itens acima citados e à adequação

ao perfil da *EntreLínguas*, à temática de cada edição, ao conteúdo e à qualidade das contribuições.

GARANTINDO AVALIAÇÃO CEGA POR PARES

Para garantir o sigilo da identidade dos autores os textos **não devem conter** os nomes dos autores, instituição de afiliação ou qualquer outra informação que possa identificá-los. Também devem ser removidas as informações pessoais das Propriedades do arquivo submetido (tutorial para Microsoft Word: <<http://goo.gl/6EWAmT>>).

As informações dos autores deverão ser preenchidas somente nos campos específicos, durante o processo de submissão online (**Passo 3. Metadados da submissão**), as quais são de acesso exclusivo aos editores da revista.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TEXTOS

Os textos devem ser enviados através do site da revista <<http://seer.fclar.unesp.br/->>, no qual são explicados todos os passos para submissão dos textos, clicando em SUBMISSÕES ON LINE, no menu superior da página.

Formatação

Todos os trabalhos devem ser digitados em **Microsoft Word**, ou programa compatível (o arquivo deve ser salvo com a extensão “doc”), fonte **Times New Roman**, tamanho 12 (com exceção das citações diretas com mais de três linhas e das notas de rodapé), espaço 1,5 entre linhas e parágrafos (exceto para citações diretas com mais de três linhas). As páginas devem ser configuradas no formato A4, sem numeração, com 3 cm nas margens superior e esquerda e 2 cm nas margens inferior e direita.

Dimensão

Os ARTIGOS deverão ter até 45.000 caracteres com espaços, incluindo título e resumo (com no máximo 150 palavras), palavras-chave (no máximo 5), em português e inglês, notas de rodapé e bibliografia. As RESENHAS deverão ter até 15.000 caracteres com espaços, incluindo título, em português e inglês, notas de rodapé bibliografia etc. Serão aceitas resenhas de livros publicados há no máximo dois anos.

Organização

A organização dos trabalhos deve obedecer à seguinte sequência:

- TÍTULO (centralizado, em caixa alta); RESUMO (no máximo 150 palavras); PALAVRAS-CHAVE (até 5 palavras, uma linha abaixo do resumo), escritas no idioma do texto.

TEXTO.

- AGRADECIMENTOS (se houver).
- TÍTULO EM INGLÊS (centralizado, em caixa alta); ABSTRACT e KEYWORDS (versão para o inglês do Resumo e das Palavras-chave). No caso de textos escritos em inglês, deve-se apresentar resumos e palavras-chave em português.
- REFERÊNCIAS (apenas trabalhos citados no texto).

Recursos tipográficos

O recurso tipográfico **Negrito** deve ser utilizado para **ênfases ou destaques no texto**, enquanto o recurso **Itálico** deve ser reservado para **palavras em língua estrangeira e para títulos de obras** citados no corpo do texto. As “aspas” devem ser utilizadas **somente nas citações** de frases de outros autores extraídas de artigos, livros, ou outras fontes, conforme as regras de citações dentro do texto, descritas a seguir. Recomenda-se que o recurso **negrito seja usado com parcimônia**.

Notas de Rodapé

As notas de rodapé devem conter somente informações substantivas, utilizando-se os recursos do **Microsoft Word**, em corpo 10, espaço simples, **não devem ultrapassar três linhas**.

Citações dentro do texto

Nas citações diretas feitas dentro do texto, **de até três linhas**, e entre aspas, o autor deve ser citado entre parênteses pelo SOBRENOME, em maiúsculas, separado por vírgula da data de publicação e página (SILVA, 2000, p. 12). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses: “Silva (2000) assinala...”. Nas citações diretas, é necessária a especificação da(s) página(s) que deverá(ão) seguir a data, separada por vírgula e precedida do número da página. com p. (SILVA, 2000, p.100). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaço (SILVA, 2000a).

Quando a obra tiver dois ou três autores, todos devem ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2000); quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (SILVA et al., 2000).

Citações destacadas do texto

As citações diretas, com mais de três linhas, deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, em corpo 11 e sem aspas (NBR 10520 da ABNT, de agosto de 2002).

Referências

Todas as referências que foram citadas no texto serão indicadas de forma completa ao final do artigo, em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor, alinhadas à margem esquerda, em espaço simples e separadas entre si por espaço 1,5 cm entrelinhas. Não colocar asterisco, traço, ponto ou qualquer marca no início da referência. Exemplos:

Livros: SOBRENOME do autor, Nome. **Título da obra** (negrito): subtítulo. Número da edição (se não for a primeira). Local de Publicação: Editora, ano de publicação.

Capítulos de livros: SOBRENOME do autor, Nome. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome (Org.). **Título da obra:** subtítulo. Número da edição. Local de Publicação: Editora, Ano de publicação. Número e/ou volume, página inicial-final do capítulo.

Artigos em periódicos: SOBRENOME do autor do artigo, Nome. Título do artigo. **Nome do periódico**, Cidade de publicação, volume, número, página inicial – final do artigo, ano de publicação.

Dissertações e teses: SOBRENOME do autor, Nome. **Título da tese:** subtítulo. Ano de defesa. número de folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Dissertação (Mestrado), Tese (Doutorado) – Instituto ou Faculdade, Nome da instituição por extenso, Cidade, Ano.

Artigos em jornais/revistas: SOBRENOME do autor do artigo, Nome. Título do artigo. **Nome do jornal**, Cidade de publicação, data de publicação (dia mês abreviado e ano). Caderno, páginas inicial – final do artigo, ano de publicação.

Entrevistas: SOBRENOME do entrevistado, Nome. Título da entrevista. [mês abreviado e ano da entrevista]. Entrevistador: Nome do entrevistador na ordem direta. **Nome do jornal/revista**, Local de publicação, página onde aparece a entrevista, dia mês abreviado e ano da publicação.

Eventos: SOBRENOME, Nome do autor. Título do trabalho apresentado. In: NOME DO EVENTO, número de ordem do evento seguido de ponto, ano da realização, Cidade. **Nome da publicação dos trabalhos.** Local da publicação: Editora, ano da publicação.

Publicação on-line: SOBRENOME, Nome do autor. Título do artigo/matéria. **Nome do site,** Local da publicação, dia mês abreviado e ano da publicação. Disponível em: <endereço eletrônico completo para acesso ao artigo/matéria>. Acesso em: dia mês abreviado e ano do acesso.

A **Revista *EntreLínguas*** adota as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) <<http://www.abnt.org.br>> que devem ser consultadas caso não seja encontrado no presente modelo.

CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Como parte do processo de submissão, os autores devem observar a conformidade do texto em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista.
2. O arquivo da submissão está em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF.
3. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores, na página Sobre a Revista.
4. Em caso de submissão a uma seção com avaliação pelos pares (ex.: artigos), as instruções disponíveis em Assegurando a avaliação cega pelos pares foram seguidas.

TRANSFERÊNCIA DE DIREITOS AUTORAIS – AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, já fica acordado que o(s) autor(es) autoriza(m) a UNESP a reproduzi-lo e publicá-lo na *EntreLínguas*, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O artigo poderá ser acessado pela rede mundial de computadores (Internet), sendo permitidas, a título gratuito, a consulta e a reprodução de exemplar do artigo para uso próprio de quem a consulta, desde que haja a citação ao texto consultado. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando

a UNESP responsável pela manutenção da identificação do(s) autor(es) do artigo. Os artigos publicados e as referências citadas na Revista *EntreLínguas* são de inteira responsabilidade de seus autores.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista são usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
Laboratório Editorial
Rodovia Araraquara-Jaú, km 01
14800-901 – Araraquara
Fone: (16) 3334-6275
e-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Produção Editorial:

