



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO**

AMANDA MODOLÃO NÓBREGA

**O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS:
AVENTURANDO-ME POR CAMINHOS VIRTUAIS**

Uberlândia

2016

AMANDA MODOLÃO NÓBREGA

**O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS:
AVENTURANDO-ME POR CAMINHOS VIRTUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (MG), como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador: Prof. Dr. William Mineo Tagata

Uberlândia-MG

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de
Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

N754e 2016

Nóbrega, Amanda Modolão, 1988-

O ensino de língua espanhola mediado por tecnologias digitais: aventurando-me por caminhos virtuais /
Amanda Modolão Nóbrega. - 2016.
98f. : il.

Orientador: William Mineo Tagata.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos.

Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua espanhola - Estudo e ensino - Teses. 3. Língua espanhola - Inovações
tecnológicas - Teses. I. Tagata, William Mineo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

AMANDA MODOLÃO NÓBREGA

**O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS:
AVENTURANDO-ME POR CAMINHOS VIRTUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (MG), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa 1: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Uberlândia, 29 de julho de 2016.

Banca examinadora:

Prof. Dr. William Mineo Tagata
Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Orientador)

Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Profa. Dra. Valeska Virginia Soares Souza
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM

Dedico a minha dissertação primeiramente a vocês, meus queridos alunos, que me ensinaram a amar muito mais essa profissão e que, além disso, deram sentido à minha prática.

Ao meu porto seguro, minha família.

E em especial, a você, Maycon, que foi a minha inspiração nesta jornada.

Eu os amo imensamente!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que acompanharam a minha trajetória ao longo desses dois anos e meio, apoiando-me, incentivando-me e auxiliando-me em todos os momentos.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, por ser meu alicerce, meu porto seguro e por sempre acreditar em mim. Aos meus pais queridos que sempre estiveram ao meu lado nos momentos bons e ruins e que, apesar de tudo, sempre me incentivaram e me apoiaram.

Um agradecimento especial ao Maycon, meu companheiro, parceiro e melhor amigo, por sempre estar comigo apesar dos pesares, por me escutar, ser meu suporte, me ajudar quando mais nada fazia sentido, por acreditar em mim, por me mostrar que nós temos o poder de criar aquilo que desejamos e queremos e por não ter desistido de mim.

Não tenho palavras suficientes para agradecer ao meu orientador, o Professor Dr.º William MineoTagata, por me ajudar a construir esse sonho, por todo o apoio que me foi dado, pelas palavras de incentivo e pela impecável orientação. Um muito obrigada é muito pouco.

Às Professoras Dilma Maria de Mello e Fernanda Costa Ribas, que acreditaram em mim no momento em que eu mais precisava. A vocês deixo toda a minha gratidão!

Aos professores membros da banca examinadora, Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza e Profa. Dra. Fernanda Ribas, pelo empenho na leitura deste trabalho e por terem aceitado o convite para participar da minha defesa.

Aos pesquisadores EtienneWenger e Jane Lave por me mostrarem um caminho, um tanto apaixonante, pelo qual o processo de aprendizagem, enfim, me fez sentido.

Aos demais pesquisadores que se preocupam em investigar a importância de práticas colaborativas aliadas ao uso de recursos tecnológicos. Vocês foram muito inspiradores para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Aos colegas de mestrado, em especial, a Camila, Nilzinha, Larissa, Claudinha, Cris e Samuel.

Aos poucos e amados amigos! Agradeço-lhes pela paciência e pela compreensão, e peço-lhes desculpa pela ausência. Um muito obrigada seria pouco

a vocês: Luciana, Pollyana, Larissa, Cecília, enfim, não vou me deter em nomear todos, posto que cada um sabe da importância que teve no desenvolvimento deste trabalho.

E por fim, e não menos importante, agradeço aos meus queridos alunos, que me ajudaram a realizar o sonho de uma prática mais significativa tanto para vocês como para mim. Sem vocês, nada disto existiria!

Sé que hay en tus ojos con solo mirar
Que estás cansado de andar y de andar
Y camina girando siempre en un lugar

Sé que las ventanas se pueden abrir
Cambiar el aire depende de ti
Te ayudará vale la pena una vez más

Saber que se puede querer que se pueda
Quitarse los miedos sacarlos afuera
Pintarse la cara color esperanza
Tentar al futuro con el corazón

Es mejor perderse que nunca embarcar
Mejor tentarse a dejar de intentar
Aunque ya ves que no es tan fácil empezar
Sé que lo imposible se puede lograr
Que la tristeza algún día se irá
Y así será la vida cambia y cambiará

Sentirás que el alma vuela
Por cantar una vez más

Saber que se puede querer que se pueda
Quitarse los miedos sacarlos afuera
Pintarse la cara color esperanza
Tentar al futuro con el corazón (x2)

Vale más poder brillar
Que sólo buscar ver el sol

Pintarse la cara color esperanza
Tentar al futuro con el corazón
Saber que se puede
Querer que se pueda
Pintarse la cara color esperanza
Tentar al futuro con el corazón

Saber que se puede querer que se pueda
Quitarse los miedos sacarlos afuera
Pintarse la cara color esperanza
Tentar al futuro con el corazón

(Diego Torres – “Color Esperanza”)

RESUMO

Encontramo-nos inseridos em uma realidade na qual estamos cada vez mais envolvidos com recursos tecnológicos que alcançam e permeiam os diversos âmbitos em que transitamos, inclusive o contexto escolar, onde as tecnologias digitais podem cumprir papel de motivadoras, facilitadoras e integradoras. Contudo, presenciamos a ausência de metodologias que justifiquem o uso de recursos tecnológicos em sala de aula. Deste modo, a pesquisa em questão objetiva investigar minha experiência como professora de língua espanhola, bem como da de alunos participantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola mediado por recursos tecnológicos – a saber, *blogs* e vídeos – com base em uma metodologia colaborativa. Este trabalho fundamenta-se nas teorias de Wenger (1998) e Lave e Wenger(1991), que enfatizam a importância de uma aprendizagem social, baseada na criação e no desenvolvimento de Comunidades de Prática, bem como nos postulados de Kenski (2012) que propõem uma aprendizagem mais colaborativa para uma proposta de ensino e aprendizagem mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação. No decorrer da pesquisa, busquei refletir sobre como os recursos tecnológicos foram utilizados e quais foram seus aspectos positivos e negativos no processo de aprendizagem; reflexionar se tais recursos colaboraram para uma aprendizagem mais colaborativa; avaliar seu impacto na motivação e no interesse dos alunos pela língua em questão, bem como averiguar as repercussões deste projeto na instituição em que a pesquisa foi desenvolvida. Para a coleta de dados, tanto os alunos participantes, quanto eu fizemos uso de diários para relatamos nossas experiências em aulas e reuniões, além de questionários respondidos pelos alunos participantes, com perguntas sobre o contexto escolar, o uso de tecnologias, a participação nas aulas, dentre outras. Para a realização da pesquisa, adotei uma metodologia de pesquisa qualitativa etnográfica, de cunho participativo. Os resultados apontaram que os alunos atingiram um nível muito alto e envolvimento, trabalho mútuo e de identificação para com os objetivos traçados e com os companheiros de grupo, demonstrando, portanto, que houve a formação de Comunidades de Prática e uma aprendizagem social e colaborativa.

Palavras-Chave: Comunidades de Prática; Aprendizagem Colaborativa; Tecnologias Digitais; Espanhol.

RESUMEN

Nos encontramos inseridos en una realidad en la cual estamos cada vez más involucrados con recursos tecnológicos que están presentes en los diversos sitios en que transitamos, incluso en el escolar, en el cual las tecnologías actúan motivando, facilitando e integrando. Sin embargo, presenciemos la ausencia de metodologías que justifiquen el uso de las tecnologías en las aulas de clase. Así que, dicha investigación objetiva a averiguar mi experiencia como profesora de lengua española, como también la de los alumnos participantes inseridos en los 8º y 9º años de la enseñanza fundamental, involucrados en un proceso de enseñanza y aprendizaje de Lengua Española mediado por recursos tecnológicos, más estrictamente, blogs y videos, mediado por las teorías colaborativas. Este trabajo está fundamentado en las teorías de Wenger (1998) y de Lave y Wenger(1991), que enfatizan la importancia del aprendizaje social basado en la creación y en el desarrollo de las Comunidades de Práctica, como también en los estudios de Kenski(2012) que proponen un aprendizaje más colaborativo para una propuesta de enseñanza y aprendizaje, mediada por las Tecnologías Digitales de la Información y de la Computación. A lo largo de la investigación busqué reflexionar sobre cómo los recursos tecnológicos son utilizados y cuáles fueron sus aspectos positivos y negativos en el proceso de aprendizaje; comprobar si dichos recursos colaboraron para un aprendizaje más colaborativo; y por fin, evaluar su impacto en la motivación y en el interés de los alumnos por la lengua en cuestión, así como averiguar cuáles fueron las repercusiones propiciadas por el proyecto en la institución en la que hubo su desarrollo. Para la colecta de datos tanto los alumnos participantes como yo hicimos uso de diarios en los cuales relatamos nuestras experiencias en las clases y en reuniones, además de cuestionarios contestados por los alumnos participantes con preguntas sobre el contexto escolar, el uso de tecnologías, la participación en las clases, etc. Para la realización de la investigación, elegí una metodología de investigación cualitativa etnográfica. Los resultados mostraron que los alumnos alcanzaron un nivel muy alto de desarrollo, trabajo mutuo y de identificación hacia los objetivos establecidos y para con los compañeros de grupo, demostrando, por lo tanto, que hubo la formación de las Comunidades de Práctica y un aprendizaje social y colaborativo.

Palabras Clave:Comunidades de Práctica; Aprendizaje Colaborativo; Tecnología Digitales; Español.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadro explicativo acerca das características da aprendizagem tradicional e da aprendizagem colaborativa.....	23
Figura 2: Os quatro elementos que compõem o processo de aprendizagem propostos pela teoria social de aprendizagem de Wenger.....	32
Figura 3: Os três elementos estruturais que compõem uma Comunidade de Prática, segundo Wenger.....	33
Figura 4: A Web 2.0, segundo O'Reilly.....	36
Figura 5: Dados de 2011, cedidos pelo site <i>Technorati</i> , que apresentam as plataformas de <i>blogs</i> e as suas respectivas finalidades.....	38

LISTA DE IMAGENS

Imagem1: Correção dos roteiros de fala elaborados pelos alunos para a gravação dos vídeos dos <i>blogs</i>	54
Imagem2: Roteiro para vídeo produzido coletivamente por um dos grupos de alunos pertencente a uma das salas de 8º ano do Ensino Fundamental, do período matutino.....	58
Imagem3: Imagem das postagens no <i>blog</i> sobre as festas tradicionais da Espanha. Este <i>blog</i> foi criado por um dos grupos de alunos de uma das salas de 8º ano do Ensino Fundamental, do período vespertino.....	59
Imagem 4: Imagem das postagens no <i>blog</i> sobre os Gêneros Musicais, mais especificamente neste caso, o <i>rock</i> . Este <i>blog</i> foi criado por um dos grupos de alunos de uma das salas de 9º ano.....	60

LISTA DE ABREVIACES

NTICs - Novas Tecnologias da Informao e da Comunicao.

TICs - Tecnologias da Informao e da Comunicao.

TDICs – Tecnologias Digitais da Informao e da Comunicao.

CoPs - Comunidades de Prtica.

CoAs - Comunidades de Aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: REVISÃO TEÓRICA.....	18
1.1Tecnologias de Informação e Comunicação e Aprendizagem Colaborativa de Línguas Estrangeiras	18
1.2 Comunidades de Aprendizagem e Comunidades de Prática – Onde posso aprender?	28
1.3 Web 2.0 – O blog.....	34
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	42
2.1 Contexto da Pesquisa.....	43
2.2 Participantes da pesquisa	44
2.3 Instrumentos de coleta de dados e procedimento de análise de dados.....	48
2.4 O processo de criação dos <i>blogs</i>	50
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE DADOS.....	56
3.1Materiais Didáticos, Gêneros Emergentes e Textuais, Tecnologia, Letramento Digital e Motivação.....	56
3.2 Colaboração, Interação, Autonomia e Negociação de Sentidos em uma CoP	67
3.3 Dificuldades e Entraves.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	84

INTRODUÇÃO

Início esta dissertação com uma narrativa de minha trajetória como docente de língua espanhola, caracterizada por inquietações e questionamentos em relação ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas, além de apresentar as razões que me levaram a desenvolver a presente pesquisa.

Em 2008, ingressei no curso de Letras, habilitação Português/Espanhol, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Ao longo dos quatro anos de graduação, tive certeza de que queria me dedicar ao ensino de espanhol. Fui monitora das disciplinas de língua espanhola e práticas de ensino em língua espanhola para alunos de vários períodos, bem como bolsista de extensão dos Programas PIBID (Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)/Subprojeto de Língua Espanhola e PID (Projeto de Iniciação à Docência)/Língua Espanhola da Central de Idiomas da UFTM. Essas experiências reforçaram meu interesse em ser professora de espanhol na educação básica e em escolas de idiomas. Além disso, através delas percebi a existência de conflitos entre teoria e prática e a importância de proporcionar práticas significativas de aprendizado para os alunos.

Durante o curso, também tive contato com uma professora de língua inglesa que utilizava diversas tecnologias em suas aulas e que ministrou um curso sobre o uso de ferramentas tecnológicas digitais em sala de aula. Isso me chamou muita atenção, uma vez que esses recursos eram pouco explorados na área de língua espanhola. Ademais, conheci a plataforma de aprendizagem virtual *Moodle*, a ferramenta digital *Voki*, jogos que podem ser usados no âmbito educacional, como o *Akinator*, entre outros. A partir desse momento, implementei a utilização de *blogs*, jogos eletrônicos e exercícios *online* em minhas aulas.

Em 2013, após o término do curso de graduação em Letras, trabalhei em duas escolas de idiomas, em que já se fazia uso de equipamentos de vídeo e de telas *touchscreen*, embora os alunos não tivessem computadores para realizar atividades de forma interativa na sala de aula. Para suprir essa deficiência recorria ao uso de aparelhos celulares. A cada aula surgiam novos questionamentos sobre minha própria prática, sobre como tornar o processo de aprendizagem mais motivador, e de que modo aplicar a tecnologia aumentaria a participação dos alunos nas aulas.

Nesse mesmo ano me interessei pelo programa de mestrado em estudos linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, por acreditar que seria um bom meio de dar continuidade aos estudos da graduação. Assim, em 2014 ingressei no programa de mestrado, na linha de Teoria, Descrição e Análise Linguística, mais especificamente, na área de fonologia. Contudo, em 2015, percebi que seria mais interessante mudar meu tema de pesquisa, baseando-a em minha prática como professora de espanhol, uma vez que me identifiquei muito com uma proposta de aprendizagem social e com o uso de ferramentas digitais. Por isso, mudei para a linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem de Línguas, de modo a poder pesquisar minha experiência profissional em uma das escolas em que ministro aulas de língua espanhola.

A escola dispõe de salas adaptadas para que tanto professores quanto alunos possam interagir durante a realização de atividades, envolvendo o uso de tecnologias digitais. Isso é enriquecedor, pois possibilita um aprendizado mais significativo, mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação da Comunicação ou TDICs. Por outro lado, como pretendo apontar na análise de dados, a instituição se baseia em um modelo de ensino e aprendizagem baseada em preceitos mais tradicionais de ensino, o que obstaculiza a utilização das TDICs de forma colaborativa. Segundo Rodrigues (2008), o modelo tradicional de ensino tende a direcionar o enfoque da aprendizagem de línguas a aspectos gramaticais, conseqüentemente desqualificando a aprendizagem de gêneros digitais, apesar da familiaridade dos alunos com eles. Segundo a autora, o processo de aprendizagem deve contemplar tanto o conhecimento escolar, como também o conhecimento que se encontra fora dos portões da escola.

Diante do exposto, demonstro a importância das reflexões que me proponho a fazer aqui, sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem, mediados por tecnologias digitais, para minha própria formação docente, e para o enriquecimento dos debates sobre o potencial das TDICs na educação, de modo geral.

As TDICs já fazem parte da vida de grande parte dos alunos para os quais ministramos aulas. Como destaca Lévy (1999), os recursos tecnológicos transformam nossa visão de mundo e modificam nossos reflexos mentais, nossa forma de nos comunicarmos e aprendermos. Portanto, tratam-se de recursos que podem afetar o processo educacional de formas significativas.

Braga e Ricarte (2005 apud RODRIGUES, 2008) apontam que a Internet é necessária para a socialização dos alunos no contexto atual. Ao constituir um espaço de sociabilidade, o ciberespaço gera formas de relações sociais com códigos e estruturas próprios, não necessariamente inéditos, mas que foram adaptados às condições impostas pelo tempo e espaço virtuais. A forma como os usuários percebem o espaço, interagem e apropriam-se dos recursos da Internet constitui a cibercultura – termo utilizado para definir agenciamentos sociais das comunidades no espaço eletrônico virtual, os quais propiciam novos modos para a construção de cultura e decomunidades.

Para Braga e Costa (2000), o ensino de línguas por meio de uso do computador, como ferramenta digital e didática, oferece mais autonomia aos alunos como participantes do processo de aprendizagem, uma vez que a Internet facilita a interação na língua alvo e não restringe o processo de ensino e aprendizado a um único material didático.

Segundo Kenski (2012b), há uma relação dialética entre tecnologia e educação, já que utilizamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais, e precisamos da educação para aprender e saber mais sobre tecnologia. A escolha de determinado tipo de tecnologia¹ altera profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre os participantes. Portanto, não há porque deixar de fora do âmbito escolar as possibilidades de comunicação e de construção de saberes propiciadas atualmente pelo uso da Internet. Se a Internet é um espaço virtual, em que diversas pessoas podem interagir simultaneamente através de uma infinidade de recursos, por que não a integrar à sala de aula? Isso pode favorecer um trabalho colaborativo, baseado na interação entre os participantes do processo instrucional, contribuindo para uma mudança de paradigma educacional.

O potencial da ferramenta *weblog* ou *blog* me chamou a atenção durante uma de minhas aulas, em que estava usando um *blog* de viagens intitulado “La Viajera Empedernida”², com as informações sobre a região de Valencia, na Espanha. Na ocasião, alguns dos alunos me perguntaram por que não poderíamos fazer algo parecido com um *blog* ou com um *site*, enquanto outros sugeriram o uso das redes sociais, e outros, ainda, o uso de jogos *online*, além das ferramentas que já

¹Entende-se por tecnologias, toda e qualquer inovação adotada em sala de aula, como por exemplo, o quadro, os livros, etc., bem como as tecnologias digitais.

²<http://www.laviajeraempedernida.com/>

usávamos, como exercícios *online*, recursos de apresentação, vídeos e jogos, entre outras.

Algum tempo depois, em meu exame de qualificação, lembrei-me das sugestões dadas por meus alunos, quando os membros da banca perceberam meu desejo de pesquisar o uso de TDICs em sala de aula, e sugeriram que esse fosse o tema de minha pesquisa. Gostei da sugestão da banca, pois me possibilitaria planejar atividades de ensino caracterizadas por uma metodologia colaborativa.

Em conversa com os meus alunos, expus minha vontade de trabalhar com atividades de ensino e aprendizado de espanhol, mediadas por TDICs. Expliquei-lhes que as TDICs deveriam propiciar a prática da língua espanhola, de modo que eles pudessem expressar opiniões pessoais acerca de determinados assuntos, e serem capazes de interagir com outros alunos. Três possibilidades foram aventadas: o *site*, o *blog* e as redes sociais. Como a grande maioria dos alunos não tinha interesse em redes sociais, o *blog* foi a ferramenta escolhida.

Em relação aos *blogs*, Braga (2013) destaca que, assim como aconteceu com outras ferramentas digitais, a evolução dos *blogs* não se deu conforme o propósito original de seus criadores, uma vez que seus usuários passaram a explorar outras funções não previstas. Uma dessas funções é a educacional que, segundo Braga, tem tido um alto crescimento.

Como professora e pesquisadora, interessei-me em pesquisar como experiências de ensino e aprendizagem, mediadas por TDICs, podem estimular a formação de Comunidades de Prática, caracterizadas por uma aprendizagem colaborativa da língua espanhola em suas quatro habilidades: leitura/compreensão de texto, compreensão auditiva, produção oral e produção escrita.

O objetivo principal da pesquisa é, portanto, investigar o impacto do uso de TDICs, em especial o *blog*, no ensino e no aprendizado de língua espanhola, e as repercussões na Instituição de ensino em que leciono. Como objetivos específicos, busco investigar os aspectos positivos e negativos das TDICs no processo de ensino e aprendizagem de espanhol; verificar como as TDICs contribuem para uma aprendizagem colaborativa; e, por fim, avaliar como as atividades colaborativas desenvolvidas nas aulas de língua espanhola, mediadas por TDICs, contribuem para estimular o interesse dos alunos pela língua supracitada.

As questões norteadoras são:

- Quais as vantagens para todos os participantes do processo de aprendizagem de ministrar os conteúdos pré-estabelecidos pela Instituição de ensino com o auxílio de TDICs?
- Como o uso de *blogs*, especificamente, pode contribuir para uma aprendizagem colaborativa?
- Quais as consequências e repercussões do uso das TDICs na comunidade escolar?

A presente pesquisa está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo, intitulado “Revisão Teórica”, está dividido em três seções. A primeira aborda o uso de recursos tecnológicos, em prol de uma metodologia colaborativa para a aprendizagem de línguas estrangeiras; a segunda apresenta os conceitos de Comunidades de Aprendizagem e de Comunidades de Prática, além de sua importância no processo de aprendizagem; e, finalmente, a terceira e última seção apresenta um panorama sobre os *blogs*.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo, incluindo uma descrição do contexto e dos participantes envolvidos, bem como dos instrumentos de pesquisa e do processo de coleta de dados.

No terceiro capítulo, busco apresentar reflexões a partir das questões que nortearam a pesquisa, fazendo-o por meio da análise dos dados produzidos pelos participantes.

Por último, apresento as considerações finais, em que procuro tecer reflexões sobre os resultados obtidos e propor possíveis encaminhamentos para futuras investigações.

CAPÍTULO 1: REVISÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma discussão acerca dos aspectos teóricos que embasam a minha pesquisa. Primeiramente, problematizo o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar, e depois discorro sobre o conceito de aprendizagem colaborativa. Em seguida, apresento a noção de comunidades de aprendizagem e comunidades de prática e, por fim, abordo os conceitos fundamentais de *Web 2.0* e de uma ferramenta digital colaborativa, o *blog*.

1.1 Tecnologias de Informação e Comunicação e Aprendizagem Colaborativa de Línguas Estrangeiras

Nesta seção apresento uma discussão acerca do advento das Tecnologias de Informação e Comunicação, seu processo de desenvolvimento com o decorrer dos anos, e as implicações de seu uso em ambiente escolar. Além disso, realizo também uma problematização em relação às mudanças metodológicas necessárias em função dos atuais padrões tecnológicos exigidos pelas instituições de aprendizagem.

O termo “tecnologias”, muito anterior às Tecnologias de Informação e Comunicação, doravante TICs, segundo Kenski (2012b), é tão antigo quanto a espécie humana, uma vez que a cada época tivemos a presença de diversos tipos de inovações científicas e tecnológicas, que proporcionaram um avanço tecnológico correspondente. Logo, tecnologias como a escrita hieroglífica, livros, aparelhos de áudio e vídeo, computadores, entre outras, estiveram presentes em todas as épocas, influenciando também todos os tipos de relações sociais.

Os avanços tecnológicos das últimas décadas propagaram novos tipos de tecnologias, visando atender às necessidades da civilização atual e suas relações sociais. De acordo com Kenski (2012b), as novas TICs, incluindo a televisão e as redes digitais, surgiram com o objetivo de produzir e propagar informações e promover interação e comunicação em tempo real. Contudo, devido à sua intensa utilização e democratização, o adjetivo “nova” tornou-se desnecessário, falando-se, a partir desse momento, apenas em TICs. Estas, por sua vez, criaram uma nova

cultura cibernética, como aponta Lévy (1999), produzindo diferentes modos de ser e pensar, além de modificar nossa forma de nos comunicarmos e de aprendermos.

Contudo, como tratamos e utilizamos ferramentas tecnológicas durante a realização deste estudo, utilizaremos o termo TDICs. Com relação à presença das TDICs no sistema educacional, surgem, a partir da minha própria prática, as seguintes questões: Como professores e instituições se adaptam ao uso de TDICs? Como é possível aliar as TDICs a uma aprendizagem colaborativa? Para responder a essas questões, baseio-me em diversos autores que mostram preocupação e interesse em relação à utilização das TDICs no processo de aprendizagem, como Lévy (1999); Paiva, (2001; 2006; 2010); Gomes (2002); Rodrigues (2008); Lopes (2011); Kenski (2012); Ramos e Espadeiro (2014); Figueiredo e Gonçalves (2015); Moran (2015).

Muitos desses pesquisadores parecem cientes dos desafios da implementação das TDICs na realidade escolar brasileira atual, em que as instituições de ensino ainda são concebidas como os únicos lugares para a disseminação de conhecimento, geralmente a cargo do professor, concebido como seu detentor, e responsável por direcioná-lo para os alunos, que passivamente o recebem. Segundo Wenger (1998), nossas instituições ainda insistem em tratar a aprendizagem como um processo individual, com um começo e um fim, dissociado de qualquer outra atividade desempenhada fora do ambiente escolar.

Segundo Wenger (1998), o modelo educacional tradicional, o processo de aprendizagem é estático, o conhecimento não está em constante construção e desconstrução, e a interação na sala de aula constitui-se como previsível e mecânica e, portanto, não é vista fundamentalmente como fenômeno social. Desta forma, quando inseridas em sala de aula, as TDICs tornam-se meros instrumentos para os mesmos métodos, ou seja, como professores apenas passamos dos livros didáticos para o computador. Podemos, então, fazer uso de uma conhecida metáfora, “engarrifar um vinho velho em uma garrafa nova” (KNOBEL; LANKSHEAR apud TAGATA, 2012), isto é, o que vemos nas escolas são professores utilizando a tecnologia para aplicar o mesmo método tradicional, uma vez que não notamos mudanças em relação à estrutura hierárquica unidirecional, pela qual o conhecimento é transmitido. Essa estrutura parece incompatível com as possibilidades de aprendizado criadas pelas TDICs. Segundo Gomes,

A simples utilização do computador por professores e alunos nem sempre garante abordagens inovadoras no processo ensino-aprendizagem, pois o uso do computador e os recursos tecnológicos a ele associados podem acontecer de duas maneiras: (1^a) Para tornar mais fáceis as rotinas de ensinar e aprender, nesse caso o computador estaria sendo empregado como máquina de ensinar e repetindo os mesmos esquemas do ensino tradicional e (2^a) como organizador de ambientes de aprendizagens em que os alunos são encorajados a resolverem situações-problemas e o professor capaz de identificar e respeitar o estilo de pensamento de cada um, ao mesmo tempo em que os convida a refletirem sobre o seu pensar (pensamento reflexivo); neste caso o ensino estará sendo inovador (GOMES, 2002, p. 4).

Conforme aponta Gomes (2002), as tecnologias digitais podem provocar mudanças profundas na sala de aula. Contudo, isso não significa que o computador terá o poder de promover, por si só, progressos nos processos de ensino e aprendizagem. É preciso que as ferramentas tecnológicas sejam vistas e entendidas como um suporte facilitador no processo de construção de conhecimento. O uso dessas ferramentas proporciona um acesso muito maior a novas informações, contribuindo para uma reformulação do modo como se concebe a aquisição de conhecimento e o processo de aprendizagem. Através dessas ferramentas, podemos idealizar um modelo educacional em que a aprendizagem seja mais interativa e colaborativa, isto é, na qual os alunos sejam encorajados a experimentar e a participar ativamente, podendo construir o conhecimento colaborativamente. Um modelo assim exige uma mudança do paradigma educacional, pautado em práticas tradicionais, dado que não se pode pensar em inovação se os educadores continuarem utilizando os mesmos métodos, e se professores e alunos permanecerem desempenhando os mesmos papéis em sala de aula. Para Gomes (2002), é necessário que alunos e professores assumam o papel de sujeitos críticos, criativos e construtores de seu próprio conhecimento.

Assim como Gomes (2002), Moran(2015) também aponta que ferramentas tecnológicas, como a *internet*, podem possibilitar uma mudança de paradigma no fazer pedagógico. Essas ferramentas possibilitam novas práticas educativas, apoiando o aluno na aquisição de competências e atitudes, bem como abrindo o caminho para um novo tipo de escola:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. Essa mescla, (sic) entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola. Uma outra mescla, ou *blended* é a de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, onde há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência de imagens, ideias e vídeos constante (MORAN, 2015, p. 16).

Assim como salienta Moran(2015), as tecnologias digitais promovem a conexão da sala de aula com a realidade fora dela, via digital, de modo que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam “numa interligação simbiótica e profunda”. Em outras palavras, os recursos tecnológicos já se encontram incorporados aos ambientes frequentados pelos alunos, e devem passar a ser concebidas, também, como parte da realidade escolar. Porém, algumas escolas ainda se mostram resistentes ao advento da tecnologia, e, conseqüentemente, a novas posturas metodológicas. Nesse caso, torna-se necessário inovar e construir uma metodologia adequada e significativa para o aprendiz. E por que não considerar uma metodologia que promova a interação entre alunos e professores, a partir de atividades ou trabalhos em grupos? Ou em que o conhecimento seja construído na interação entre indivíduos de um grupo com um objetivo em comum? Ou em que os aprendizes se tornem mais ativos e autônomos quanto a seu aprendizado? A partir desses questionamentos em relação a uma realidade escolar que requer novas formas de pensar e agir em sala de aula, propomos uma mudança de paradigma, baseada em uma aprendizagem colaborativa.

Uma aprendizagem colaborativa, segundo Kenski (2012), pode ser definida como uma metodologia que privilegia e valoriza o trabalho em grupo, isto é, através da qual os participantes do processo de aprendizagem atuam de forma conjunta, construindo o conhecimento coletivamente e, conseqüentemente, engajando-se em uma prática mais significativa para os mesmos.

Segundo Torres (2004, p. 340), a colaboração caracteriza atividades de grupo com um objetivo em comum, implicando a regularidade da troca, o trabalho em conjunto, e a coordenação realizada pelos docentes. Assim, pode proporcionar uma aprendizagem mais ativa e participativa por parte dos alunos, que interagirão e atuarão conjuntamente para o alcance de um objetivo em comum.

Torres (2004) concorda com Barros (1994) ao sugerir que colaborar significa trabalhar junto, o que implica compartilhar objetivos e a intenção implícita de acrescentar algo ao processo de aprendizagem, criando algo novo por meio da colaboração, mais do que uma simples troca de informações e instruções. Talvez esse algo novo seja o que aponta Kenski (2012a, p.112):

Com a colaboração de cada um para a realização de atividades de aprendizagem, formam-se laços e identidades sociais. Assim, criam-se grupos que, além dos conteúdos específicos, aprendem regras e formas de convivência e sociabilidade.

Conforme aponta a autora, o trabalho colaborativo almeja muito mais que apenas o aprendizado de conteúdos pré-estabelecidos pelas instituições escolares, os chamados conteúdos específicos, mas também visam à formação de laços sociais entre os indivíduos. Esse aspecto de socialização também é mencionado pelo Núcleo de Pesquisa da Universidade de Évora, Portugal, especializado em pesquisas direcionadas ao uso de TDICs na educação:

A aprendizagem colaborativa pode definir-se como um conjunto de métodos e técnicas de aprendizagem para utilização em grupos estruturados, assim como de estratégias de desenvolvimento de competências mistas (aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social), onde cada membro do grupo é responsável, quer pela sua aprendizagem quer pela aprendizagem dos restantes elementos. A aprendizagem colaborativa destaca a participação activa e a interacção, tanto dos alunos como dos professores. O conhecimento é visto como um constructo social e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes que propiciem a interacção, a colaboração e a avaliação. Pretende-se que os ambientes de aprendizagem colaborativos sejam ricos em possibilidades e propiciem o crescimento do grupo.³

Assim como Kenski, os pesquisadores da Universidade de Évora também compreendem que a aprendizagem colaborativa favorece tanto o processo de

³Disponível em <<http://www.minerva.uevora.pt/cscl/index.htm>>

aprendizagem de cada membro do grupo, como também o desenvolvimento do grupo como um todo, através da identificação de cada integrante com os demais, reforço dos laços afetivos e desenvolvimento social e pessoal.

A aprendizagem colaborativa diferencia-se, portanto, da aprendizagem tradicional em muitos aspectos. Para explicar essas diferenças, os mesmos pesquisadores da Universidade de Évora elaboraram o seguinte quadro, com as principais diferenças entre uma metodologia tradicional e uma colaborativa:

Máximas sobre aprendizagem tradicional	Máximas sobre aprendizagem colaborativa
Sala de aula	Ambiente de aprendizagem
Professor - autoridade	Professor - orientador
Centrada no Professor	Centrada no Aluno
Aluno - "Uma garrafa a encher"	Aluno - "Uma lâmpada a iluminar"
Reactiva, passiva	Proactiva, investigativa
Ênfase no produto	Ênfase no processo
Aprendizagem em solidão	Aprendizagem em grupo
Memorização	Transformação

Figura 1 – Quadro explicativo acerca das características da aprendizagem tradicional e da aprendizagem colaborativa. Disponível em <http://www.minerva.uevora.pt/cscl/index.htm>

A figura acima ressalta diferenças pontuais em relação aos dois tipos de aprendizagem. Podemos apontar que a aprendizagem colaborativa traz como diferenciais o trabalho em grupo, a interação, a autonomia, a ênfase mais no processo que no resultado final, a mudança de papel do professor e dos alunos e, conseqüentemente, do próprio ambiente de aprendizagem, em relação à aprendizagem tradicional.

É recorrente encontrar instituições escolares preocupadas com a obtenção de resultados que atestem a eficiência de sua metodologia, por exemplo, o

ingressos de seus alunos em boas universidades. Isso demonstra que ainda há uma preocupação maior com os resultados do que com o próprio processo de aprendizagem.

Laistere Kober(2002) enumeram motivos que justificam uma proposta de aprendizagem colaborativa em sala de aula:

- Aumenta o empenho dos alunos no desenvolvimento de atividades, bem como promove uma prática diária baseada em um trabalho coletivo, a partir do qual os participantes são incentivados a interagir e a atuar conjuntamente em prol de um objetivo;
- Utiliza tanto conteúdos específicos, como também motiva que cada membro traga sua experiência para aprender e trabalhar juntos;
- Apresenta-se eficaz em relação ao objeto de aprendizagem, tanto a curto prazo como também a longo prazo, uma vez que cria uma prática constante, conseqüentemente, os alunos tendem a adquirir uma atitude mais colaborativa na tomada de decisões em grupo;
- Um cenário colaborativo de aprendizagem proporciona aos estudantes um nível mais elevado de realização, aumentando, assim, suas habilidades de resolução de problemas, oferecendo vantagens cognitivas para os alunos e também estabelecendo uma influência positiva na melhoria do desenvolvimento de traços de personalidade, o que beneficia o aprendizado futuro autônomo ou colaborativo em ambientes de trabalho.

Portanto, a construção do conhecimento segundo uma abordagem colaborativa torna-se mais social, voltada não apenas para o momento presente ou resultados imediatos, mas sim para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de habilidades que favoreçam a autonomia e a interação, que conseqüentemente proporcionarão um desenvolvimento tanto individual como social dos alunos envolvidos.

Contudo, é preciso distinguir entre colaboração e cooperação. Segundo Kenski (2012a), a colaboração não consiste apenas de um auxílio aos demais participantes do grupo na realização de uma tarefa ou também no fornecimento de uma informação necessária. A colaboração se difere da cooperação por pressupor o

desenvolvimento de atividades em grupo de forma mútua, de modo que cada integrante atue de forma ativa, contribuindo para o todo. Ademais, a autora pontua que, em uma atividade colaborativa, “todos dependem de todos” para que a mesma seja realizada, com base em “uma interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados para beneficiar a todos” (p. 112).

Outros autores defendem a mesma distinção. De acordo com Dillenbourg et. al; Lehtinen et. al; Roschelle e Teasley (1996, 1999, 1995 apud ONRUBIA et al., 2010) é preciso diferenciar “aprendizagem colaborativa” de outras formas de aprendizado em grupos, como a “aprendizagem cooperativa”. Nesse sentido, é necessário apontar que nem todo trabalho ou atividade em grupo pode ser classificado como colaborativo. Além disso, os autores acrescentam que:

[...] a aprendizagem cooperativa é essencialmente um processo de divisão do trabalho; os participantes concordam em ajudar uns aos outros em atividades dirigidas a atingir metas individuais de cada pessoa. Por sua vez, na colaboração, cada membro do grupo contribuiu para resolver conjuntamente o problema; a colaboração depende, por isso, do estabelecimento de uma linguagem e de significados comuns no que diz respeito a (sic) tarefa, além de uma meta comum para o conjunto dos participantes. Em um momento determinado, o grupo pode, em um contexto colaborativo, lançar mão de uma estratégia de divisão de trabalho. Contudo, a forma como a tarefa é dividida e o sentido da divisão são diferentes em um ou outro caso; no trabalho cooperativo, a coordenação limita-se ao momento de juntar os resultados parciais dos diferentes membros do grupo (ONRUBIA et al., 2010, p. 209-210).

Conforme apontam os autores, realizar atividades em grupo não garante, por si só, uma aprendizagem colaborativa, pois é preciso haver uma verdadeira interação entre os membros de cada grupo de forma que eles se identifiquem como pertencentes a uma determinada formação, com objetivos para alcançar juntos, e desenvolvendo uma linguagem comum, utilizando-a para pensarem, trabalharem e se expressarem como um grupo. Seria possível conceber uma metodologia colaborativa no ensino tradicional? Em que condições o trabalho colaborativo pode promover o aprendizado de línguas, por exemplo?

Segundo Wenger (1998), metodologias tradicionais concebem ensino e aprendizagem como processos que se dão pela internalização do conhecimento que é “transmitido” por outros indivíduos. Esse foco na internalização não apenas

desvirtua a natureza do aprendiz, do mundo e de suas relações não exploradas, mas também estabelece uma dicotomia entre o aspecto exterior (a sociedade na qual o aprendiz vive) e o aspecto interior (cerebral) do aprendiz, valorizando-lhe apenas o aspecto interior, sem proporcionar ao indivíduo uma postura ativa frente a seu processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, uma metodologia colaborativa pode promover uma construção social do conhecimento, por meio da interação de indivíduos que possuem um interesse em comum – assim ocorre a construção e a produção de sentidos significativos para o desenvolvimento de seus respectivos processos de ensino e aprendizagem. A interação se dá através da participação e da constante negociação de sentidos, favorecendo, dessa forma, um aprendizado baseado na coletividade e na socialização.

Tendo em vista o potencial das TDICs para tornar a aprendizagem mais colaborativa, em que os alunos sejam encorajados a experimentar e a participar ativamente, é natural que muitos pesquisadores sejam otimistas em relação à possibilidade de mudança de paradigmas educacionais através do uso colaborativo das TDICs, como Moran:

As tecnologias permitem o registro, a visibilização do processo de aprendizagem de cada um e de todos os envolvidos. Mapeiam os progressos, apontam as dificuldades, podem prever alguns caminhos para os que têm dificuldades específicas (plataformas adaptativas). Elas facilitam como nunca antes múltiplas formas de comunicação horizontal, em redes, em grupos, individualizada. É fácil o compartilhamento, a coautoria, a publicação, produzir e divulgar narrativas diferentes. A combinação dos ambientes mais formais com os informais (redes sociais, *wikis*, *blogs*), feita de forma inteligente e integrada, nos permite conciliar a necessária organização dos processos com a flexibilidade de poder adaptá-los à (sic) cada aluno e grupo (MORAN, 2015, p. 24).

Como assinala Moran, as tecnologias disponíveis, dentro e fora do ambiente escolar, possibilitam múltiplas formas de comunicação e interação, permitindo-nos compartilhar, publicar e coproduzir diferentes narrativas. Além disso, possibilita o desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizado que podem acontecer em tempos e espaços diferentes, de modo a ampliar o escopo do conceito de “local de aprendizagem”. Por um lado, como afirma Moran, permitem o mapeamento do aprendizado individual de cada indivíduo; por outro, favorecem formas de

organização social horizontais, o que nos leva a considerar o uso das TDICs para promover uma aprendizagem colaborativa.

Quintero (2008, p. 16) também assinala que

As novas tecnologias oferecem oportunidades para o tratamento de ensino e aprendizagem como atividades verdadeiramente sociais onde o conhecimento é construído através da interação e diálogo ao invés de palestras e recitação. [...] A tecnologia ultrapassa a entrega de informações e encontra-se no poder para criar espaços educacionais colaborativos, centrados no aluno.⁴

De fato, assim como Quintero (2008), inúmeras pesquisas apontam que quando integradas a uma metodologia colaborativa, as tecnologias digitais podem proporcionar a interação e a motivação dos participantes do processo de aprendizagem fora do âmbito escolar, levando, assim, a uma maior flexibilização e autonomia da própria aprendizagem.

A motivação, geradora do interesse, portanto, desempenha um papel relevante no processo de aprendizagem. Segundo Dörnyei (2001), ela é em si a força motriz de tal processo. Porém, para que haja realmente a motivação dos alunos no ambiente escolar, Dörnyei (2001), aponta que existem três condições motivacionais, em particular indispensáveis e relacionadas. Primeiramente, o comportamento apropriado dos docentes e o estabelecimento de uma relação amistosa com os alunos. Em segundo lugar, a criação de um ambiente agradável em sala de aula. E, por fim, o bom funcionamento do grupo de alunos por meio de normas estabelecidas em sala de aula. Comprendemos que a motivação para o uso das ferramentas digitais em uma abordagem colaborativa de aprendizagem, pode favorecer concomitantemente as ações conjuntas e o engajamento do grupo.

Entretanto, as tecnologias por si só não garantem a motivação dos participantes, bem como uma aprendizagem colaborativa. Às vezes, o contexto educacional em que as tecnologias são implementadas pode não ser favorável a uma aprendizagem mais colaborativa ou significativa, por se pautar em uma metodologia excessivamente tradicional.

⁴No original: “New Technologies offer opportunities for treating teaching and learning as truly social activities where knowledge is built through interaction and dialogue rather than lectures and recitation. [...] Technology goes beyond the delivery of information and lies instead in the power to create collaborative, learner-centered educational spaces”.

De acordo com Lave e Wenger(1991), as teorias tradicionais de aprendizagem encontram-se muito arraigadas ao espaço físico escolar, como ponto decisivo no processo de ensino e aprendizagem, pois tais teorias não levam em conta a construção do conhecimento em diversos ambientes que podem se constituir como espaços de aprendizagem para os alunos, cuja interação com outros participantes é um dos aspectos essenciais desse processo. Integradas a uma metodologia colaborativa, as TDICs podem promover a interação dos participantes do processo de aprendizagem fora do âmbito escolar, levando assim a uma maior flexibilização e autonomia em relação à sua própria aprendizagem.

Nessa nova perspectiva, alunos e professores passam a exercer novos papéis no contexto educacional, como já mencionado anteriormente. Alunos passam a ser vistos como “lâmpadas a iluminar” – autônomos e corresponsáveis por seu próprio aprendizado – e professores se convertem em motivadores e orientadores. Dessa forma, o processo de aprendizagem mostra-se mais significativo, tanto para alunos como também para professores, ambos engajados na construção coletiva do conhecimento, constituindo uma comunidade de prática.

1.2 Comunidades de Aprendizagem e Comunidades de Prática – Onde posso aprender?

Nesta seção abordo os conceitos de comunidade de prática e de aprendizagem, e sua importância no processo de aprendizagem.

Na seção anterior, apontamos como os avanços tecnológicos possibilitados pelas TDICs provocaram mudanças em relação ao modo como concebemos aprendizagem e conhecimento. Apesar dos avanços, as instituições de ensino ainda são tidas como os únicos lugares para obtenção de conhecimento. Será somente por meio dessas instituições que podemos aprender? E por que vemos os conteúdos ali ministrados tão distanciados das outras instituições a que pertencemos em nosso cotidiano? Nossas escolas insistem em um processo de aprendizagem individual e distanciada do mundo que se encontra fora de seus portões. E mais: parecem ignorar a diversidade de teorias de aprendizagem, que refletem diferenças também em relação à natureza do conhecimento e dos participantes do processo, entre outros pontos de relevância para a aprendizagem.

Como vimos na seção anterior, as TDICs favorecem a construção mútua e compartilhada do conhecimento. Além disso, as TDICs nos levam a repensar a noção de comunidade, como sugere Quintero:

Com o aparecimento das mudanças tecnológicas e graças à grande variedade de recursos que as tecnologias digitais oferecem, ampliou-se a ideia de comunidades além de grupos de pessoas nos mesmos lugares geográficos. Agora é possível pensar em comunidades virtuais ou *on-line* de pessoas que compartilham interesses semelhantes e que se envolvem em uma prática específica. Por meio de interações regulares e esforço conjunto para aprender os indivíduos podem aprender um com o outro. (QUINTERO, 2008, p. 20).⁵

De acordo com Quintero (2008), as tecnologias digitais transformaram o conceito de comunidade, antes restrito a um grupo de pessoas em um mesmo espaço geográfico, e agora aplicável a um espaço virtual caracterizado pela interação entre pessoas conectadas em torno de interesses comuns, que utilizam esse espaço para interagir com frequência e aprender uns com outros. Em que consiste uma comunidade? Como pode um indivíduo sentir-se parte de uma? E de que forma as TDICs podem contribuir para a formação de comunidades?

Segundo Macário et al. (2010), há atualmente quatro tipos de comunidade que envolvem recursos virtuais, sendo que elas compartilham características em comum, porém em graus diferentes. Em um primeiro nível, considerado o mais baixo em uma escala crescente, estão as Comunidades de Interesse, e logo em seguida as Comunidades de Interesse orientadas para um objetivo específico. Ambas comunidades se caracterizam por participação, apoio mútuo, identificação para com o grupo e objetivos compartilhados, porém em um nível muito baixo. Em seguida, há Comunidades de Aprendizagem, doravante CoAs, com as mesmas características que as Comunidades de Interesse, porém em um nível mais alto, além de ter como pressuposto a construção coletiva do conhecimento por meio do trabalho. E em um nível ainda mais alto, estão as Comunidades de Prática, doravante CoPs, que

⁵No original: “With the advent of technological changes and thanks to the great variety of resources that ICTs offer, the idea of communities has been broadened beyond groups of people in the same geographical places. Now it is possible to think of virtual or online communities of people who share similar interests and who engage in a specific practice. By means of the regular interactions and joint effort to learn the individuals can learn from one another”.

consistem em grupos de pessoas que compartilham objetivos, interesses e paixões em comum e desenvolvem seus objetivos de forma coletiva e interativa.

De acordo com Macário et al. (2010), as CoAssão mais comuns em contextos de aprendizagem formal, sendo que a construção do conhecimento ocorre por meio de um trabalho conjunto de seus membros, através do qual se promove a solidariedade, a consciência da divisão de trabalho e a responsabilidade individual e social. Assim, conforme apontam os autores, a colaboração entre os membros promove a formação de pequenas CoAs com vistas a uma aprendizagem significativa. Outros autores, como Vasconcelos e Alonso (2008), sugerem o desenvolvimento de uma base de conhecimento partilhado, como característica principal de uma CoA. Segundo esses autores, uma CoA pode se desenvolver em um ambiente educacional, por meio de uma metodologia que vise a um trabalho conjunto e coletivo, proporcionando a interação constante entre seus membros.

Contudo, a aprendizagem também pode ocorrer em um nível mais alto de organização social, que são as CoPs. Segundo Wenger (2015, p.1),

Comunidades de Prática são formadas por pessoas que se envolvem em um processo de aprendizado coletivo em um domínio compartilhado da atividade humana: uma tribo aprendendo a sobreviver, um grupo de artistas que procuram novas formas de expressão, um grupo de engenheiros trabalhando em problemas semelhantes, um grupo de alunos definindo sua identidade na escola, uma rede de cirurgiões explorando novas técnicas, uma reunião de gerentes iniciantes ajudando uns aos outros.⁶

De acordo com Wenger, as comunidades de prática se caracterizam por um vínculo estreito entre os integrantes do grupo, além de um forte senso de pertencimento. Nos exemplos dados por Wenger, os membros dessas comunidades estão envolvidos em um empreendimento de interesse comum, o que pode lhes promover a consciência dos papéis individual e coletivo do grupo, e a capacidade de delegação e divisão do trabalho. Wenger também sugere que os membros das CoPs também desenvolvem um aprendizado. Qual seria, então, a diferença entre uma CoP e uma CoA?

⁶ No original: "Communities of Practice are formed by people who engage in a process of collective learning in a shared domain of human endeavor: a tribe learning to survive, a band of artists seeking new forms of expression, a group of engineers working on similar problems, a clique of pupils defining their identity in the school, a network of surgeons exploring novel techniques, a gathering of first-time managers helping each other cope".

Para Wenger, uma CoA possui como foco a aprendizagem em si mesma, diferenciando-se das CoP no que se refere ao caráter prático destas. Em uma CoP, frequentemente ocorre aprendizagem também, mas ela não constitui sua finalidade principal. Envolve uma interação entre a experiência, a prática social e aprendizagem, pois o conhecimento de mundo que carregamos não se apresenta dissociado da atividade prática. Um exemplo de CoA seria a escola. Contudo, Lave e Wenger(1991)apontam que as escolas não são um lócus privilegiado de aprendizagem, isto é, não são mundos autossuficientes, fechados, em que estudantes adquirem conhecimento para ser aplicado fora dos portões da escola, mas se constituem como uma parte de um sistema de aprendizagem mais amplo.

Ainda em relação à diferença entre CoP e CoA, Macário et al. (2010), conforme já mencionado, concebem as CoAs como organizações presentes em contextos acadêmicos de aprendizagem e formação. Por isso, as CoAs permanecem ativas somente enquanto durar o programa educacional que as originou, enquanto as CoPs podem permanecer em atividade por mais tempo, pois se baseiam nos interesses em comum de seus participantes.

Em busca de pressupostos educacionais elaborados a partir de uma perspectiva social, na qual o aprendizado seja mais significativo – significativo não somente em relação à aquisição de conhecimento, mas também acerca da qualidade da interação – Wenger (1998) propõe uma teoria social de aprendizagem, a partir de quatro elementos, como ilustra a figura 2: a comunidade, isto é, a aprendizagem a partir do pertencimento a um grupo; a prática, ou seja, a aprendizagem ocorrendo durante a prática ou o fazer mútuo; o significado, em outras palavras, a experiência de vida atuando em conjunto com as habilidades, em determinadas tarefas individuais e coletivas para tornar o processo de aprendizagem mais significativo; e, por fim, a identidade, isto é, a aprendizagem ancorada em uma identificação pessoal a partir de uma perspectiva social, passível de mudanças desencadeadas pela aprendizagem.



Figura 2 – Os quatro elementos que compõem o processo de aprendizagem propostos pela teoria social de aprendizagem de Wenger (1998). Disponível em: <http://www.nielsvandel.com/part-9-analysing-the-data>

Todos esses elementos comporiam, de acordo com Wenger (1998), uma CoP, entendida como um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação ou interesse por algo, que fazem e aprendem a fazê-lo melhor através de sua interação regular. As CoPs estão por toda parte e constituem-se como uma experiência muito familiar, por isso muitas vezes não nos damos conta de que fazemos parte delas. Contudo, o próprio autor ressalta que nem todo grupo é uma CoP, como por exemplo, um bairro, que é frequentemente chamado de comunidade, mas geralmente não é de fato uma CoP. É preciso entender uma CoP como um organismo dinâmico, definido pelo engajamento na prática e que promove a aprendizagem de todos os membros pertencentes. Como tal, constitui-se como um local privilegiado, tanto para a aquisição de conhecimento como para a sua produção. Esse aspecto da produção de conhecimento também é apontado por Marcondes Filho (1996 apud KENSKI, 2012a, p. 58), o conhecimento compartilhado pela equipe propicia um novo saber que advem da troca e do embate de opiniões, bem como sua constância.

Macário et al.(2010) utilizam um diagrama elaborado por Wenger para analisar a composição de uma CoP. Segundo esse diagrama, reproduzido na figura 3, as CoP apresentam três elementos estruturais: o domínio, a comunidade e a prática, que ajudam a estabelecer o quadro teórico que suporta a aprendizagem nestes ambientes.



Figura 3 – Os três elementos estruturais que compõem uma Comunidade de Prática, segundo Wenger (1998).Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a15v36n20/15362022.html>

Esses três elementos orientam o processo de aprendizagem, de modo que o **domínio** caracteriza-se pela construção de uma identidade, a partir da prática social, isto é, a partir dos interesses compartilhados; a **comunidade**, formada pelos membros que se encontram unidos por interesses afins; e, por fim, a **prática**, que consiste em como esses membros se engajam mutuamente para, então, participarem de atividades de interesse do grupo, a partir de suas experiências de mundo e de vida.

É preciso reiterar que uma CoP não se constitui necessariamente como uma CoA, uma vez que, segundo Wenger (1998), a noção de comunidade de prática pode ser utilizada não somente para a área educacional, mas também outras instituições sociais, como por exemplo, para a área governamental, para

associações e organizações, para a Internet, etc. Em contrapartida, CoA é um termo recorrentemente utilizado com sentido educacional.

De acordo com Ipiranga et al. (2005), em uma CoP, o aprendizado ganha contornos sociais, afastando-se, em parte, da ideia de aprendizagem centrada em processos cognitivos, em prol de uma perspectiva mais focada nas práticas sociais. Contudo, não estamos afirmando que somente existe a possibilidade de acesso ao conhecimento em CoA e que em CoP não ocorra o mesmo, visto que as duas estão baseadas em uma teoria de aprendizagem social. Nesse sentido, Wenger (1998) ressalta que em uma CoPa aprendizagem é parte tão indissociável da prática, que esta não é percebida como aprendizagem.

De acordo com as definições fornecidas por Braga (2012), a aprendizagem colaborativa em CoPs se caracteriza pelo compartilhamento e pela construção conjunta de significados. Já as CoAs se definem pelo trabalho conjunto dos estudantes para atingir objetivos comuns. Por outro lado, as CoPs possuem uma profundidade maior em relação às CoAs, já que estas apenas trabalham para um objetivo específico.

De fato, o problema está em como concebemos a prática. A prática é, frequentemente, vista, a partir de uma ótica mais tradicional, como a propagação de um caos. Contudo, é preciso destacar que a prática possui um regimento próprio, ainda que distinto de uma perspectiva tradicional.

Segundo Silva (2004), é por meio das CoPs que o processo de aprendizagem adquire um caráter mais dinâmico e significativo para os membros pertencentes. Silva também destaca que uma CoP cria um “novo local” em que ocorre a circulação de informações, tanto de modo síncrono como também assíncrono, bem como em ambientes presenciais ou virtuais. Em tempos de circulação de informações mediada pelas TDICs, a observação de Silva é bastante pertinente, pois nos lembra da existência de CoPs virtuais, como as que se desenvolvem a partir de *blogs*. Em seguida, passo a discorrer sobre essa ferramenta da *Web 2.0*, e suas possibilidades de uso em ambientes educacionais.

1.3 Web 2.0 - O Blog

Nesta seção apresento um breve panorama sobre a evolução da *WorldWide Web*, começando pela *Web 1.0* e, posteriormente, passando a *Web 2.0*, para então tratar de uma das ferramentas colaborativas, advindas da última versão da *World Wide Web*, o *weblog* ou *blog*. É preciso lembrar ainda que estamos caminhando para uma nova versão da *web*, mais conhecida como *Web 3.0*.

A primeira geração da *WorldWide Web*, a *Web 1.0*, teve início no século XX, há 16 anos. Constituiu-se como uma grande biblioteca que possibilitava somente a leitura de documentos. Em pouco tempo, cedeu lugar à *Web 2.0*, que consiste de um espaço virtual colaborativo, isto é, continuamente construído e fomentado pelo próprio usuário interconectado, e que constitui a *Internet* tal e qual a conhecemos atualmente. O'Reilly (2005) caracteriza a *Web 2.0* da seguinte forma:

Como muitos conceitos importantes, a *Web 2.0* não tem um limite rígido, mas em vez disso, um núcleo gravitacional. Você pode visualizar a *Web 2.0* como um conjunto de princípios e práticas que unem um verdadeiro sistema solar de sites que demonstram alguns ou todos esses princípios, a uma distância variada daquele núcleo. (O'REILLY, 2005, disponível em: <<http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>>. Acesso em: 17 abr. 2016).⁷

É interessante notarmos como O'Reilly define a *Web 2.0* como um conjunto de *práticas*. Como usuários da *Web 2.0*, além de práticas como a leitura ou consulta a *sites* de interesse, também podemos realizar a escrita e a comunicação pelo uso de fóruns, *blogs*, *wikis*, entre outras ferramentas. Assim, a *Web 2.0* pode ser considerada como uma grande rede social de indivíduos que oferece a seus usuários a facilidade ao acesso a qualquer tipo de conteúdo, como também permite a participação e o compartilhamento de conhecimento, tornando seus usuários autores e produtores dos conteúdos disponibilizados na *Internet*.

⁷ No original: "Like many important concepts, Web 2.0 doesn't have a hard boundary, but rather, a gravitational core. You can visualize Web 2.0 as a set of principles and practices that tie together a veritable solar system of sites that demonstrate some or all of those principles, at a varying distance from that core". (O'REILLY, 2005, disponível em: <<http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>>. Acesso em: 17 abr. 2016).

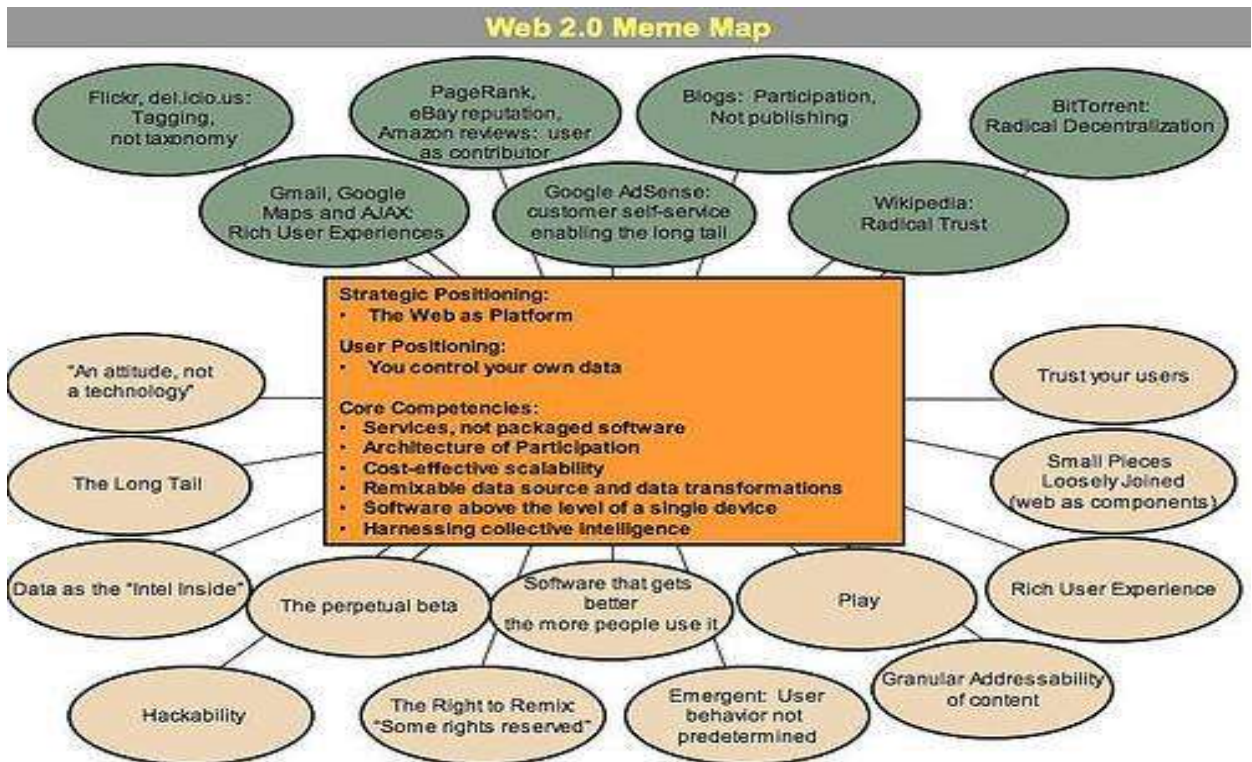


Figura 4 – A *Web 2.0*, segundo O'Reilly (2005). Disponível em: <http://technorati.com/state-of-the-blogosphere-2011/>

Como sugere a figura 4, podemos encontrar na *Web 2.0* uma vastidão de recursos tecnológicos para incrementar o processo de aprendizagem, mediado pelas TDICs. Entre os recursos oferecidos pela *Web 2.0* aos seus usuários temos, como exemplo, bibliotecas de arquivos, vídeos e imagens; redes sociais como *Facebook* e *Twitter*, e espaços de publicação como *blogs*, *wikis* e editores HTML. Este último grupo permite aos usuários a possibilidade de postagem de informações com facilidade, além de promover a escrita e a construção colaborativa do conhecimento.

Segundo Lemos (2009), o termo *weblog* foi criado e usado amplamente por John Barger, em 1997. A palavra se origina dos termos "web" e "log", isto é, "arquivo web", e foi utilizada para designar atividades de navegação em uma página da *web* ("logging the web"). Em 1999, o *web designer* americano Peter Merholz passou a chamar o então *weblog* por *blog*, concebendo nesse mesmo ano uma *interface* mais simplificada no que tange à sua utilização. Contudo, foi somente a partir da incorporação do site *Blogger* pelo *Google* em 2003 que essa ferramenta tecnológica se converteu em um dos meios mais utilizados para a realização de postagens em ambientes virtuais.

Weblogs, *blogues* ou *blogs*⁸ são, segundo definição da Wikipédia, *sites* ou páginas da *Internet* que permitem a atualização rápida, a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou *posts*. Estes são, em geral, organizados de forma cronológica inversa, tendo como foco a temática proposta do *blog*, podendo ser escritos por um número variável de pessoas, de acordo com a política do *blog*. Blood (2002) acrescenta que a ferramenta digital *blog*, como uma página virtual, constitui-se como um ambiente virtual, em que as informações devem ser atualizadas frequentemente, com postagens datadas, ordenadas a partir das informações mais recentes, possuindo em sua grande maioria uma área para comentários. A facilidade de postagem de conteúdo e a abertura a colaborações de quaisquer usuários são elementos característicos de um *blog*:

Em seu sentido mais geral, um Weblog é um site criado facilmente, facilmente atualizável que permite que um autor (ou autores) publique instantaneamente na Internet de qualquer conexão de Internet. Os blogs mais antigos foram literalmente "Web logs" ou listas de sites que um determinado autor visitou em qualquer dia que poderia ser revisado, alterando o código HTML e atualizando o arquivo em um servidor. Mas logo, os *geeks* da Internet que mantiveram estes sites desenvolveram um software para automatizar o processo e permitir que outras pessoas colaborassem. Felizmente, blogging hoje não requer nenhum conhecimento de código ou FTP. É preciso tanta habilidade como para o envio de um e-mail (RICHARDSON, 2008, p. 17).⁹

Devido aos avanços tecnológicos digitais, atualmente os *blogs* passaram a incorporar outros recursos tecnológicos, de modo que os usuários não se veem mais obrigados a utilizar somente textos para registrar suas ideias, pensamentos ou fazer relatos, mas também podem adicionar imagens estáticas ou em movimento, vídeos, *links*, infográficos estáticos ou interativos, dentre outros.

Atualmente, ao realizarmos uma busca rápida pela *Web*, podemos encontrar diversos *sites* que oferecem a criação gratuita de vários tipos de *blogs*, como individuais, corporativos, pedagógicos, dentre outros. Segundo uma pesquisa

⁸Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Blog>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

⁹No original: "In its most general sense, a Weblog is an easily created, easily updateable Website that allows an author (or authors) to publish instantly to the Internet from any Internet connection. The earliest blogs were literally "Web logs" or lists of sites a particular author visited on any given day that would be revised by changing the HTML code and updating the file on a server. But soon, the Internet geeks who maintained these sites developed software to automate the process and allow other people to collaborate. Happily, blogging today doesn't require any knowledge of code or FTP. It takes as much skill as sending an e-mail".

realizada pelo site Technorati, em 2011, a *blogosfera*, isto é, a comunidade virtual que abriga todos os *weblogs*, está constantemente mudando, evoluindo e se expandindo.

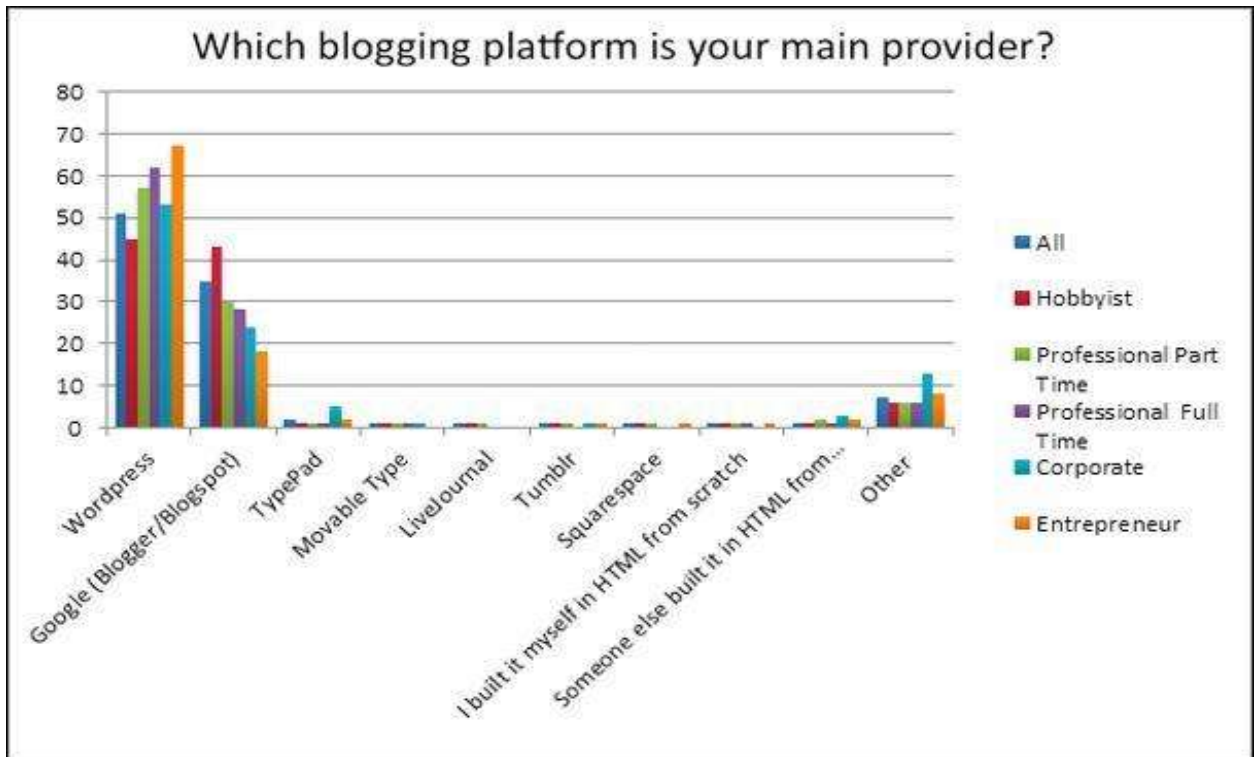


Figura 5 – Dados datados de 2011, cedidos pelo site Technorati, que apresentam as plataformas de blogs e as suas respectivas finalidades. Disponível em: <http://technorati.com/state-of-the-blogosphere-2011/>

De acordo com a figura 5, entre os *sites* mais utilizados para a criação de *blogs* em 2011, está a plataforma *WordPress*, como o mais popular serviço de *blog* de hospedagem, usado por 51% dos entrevistados, e o *Blogger* como o segundo *site* mais popular, utilizado por até 40% dos entrevistados, respectivamente. O *site* Technorati também relata um crescimento em relação à frequência das atualizações feitas pelos autores das informações divulgadas, os blogueiros, em seus *blogs*. Além disso, os tipos de informação que influenciam as postagens também sofreram alterações, com um número maior de postagens com foco em conversas com amigos.

Além disso, o site GGN¹⁰ apontou em uma de suas publicações feita em 2014, que o Brasil ocupa o segundo lugar no mundo em relação ao alcance dos blogs. Demonstrando um entusiasmo dos usuários brasileiros pela Internet, mais especificamente, pela ferramenta digital, o *blog*.

Para Marcuschi (2008), os *blogs* são classificados como Gêneros Emergentes na mídia virtual ou digital, e proporcionam uma interação altamente participativa. Marcuschi (2004) ainda acrescenta que o *blog* é um gênero extremamente variado “nas peças textuais que alberga” (p.61), e pode ser denominado como “uma incubadora de internautas com interesses comuns”. Assim como Braga (2013), Marcuschi aponta que o *blog* sofreu muitas mudanças, passando de diário pessoal para assumir outras funções e gêneros derivados, comportando também fotos, músicas e outros materiais. Contudo, o aspecto mais interessante destacado por Marcuschi é a abertura para receber comentários, uma vez que os mesmos são interativos e participativos. Os *blogs*, portanto, podem apresentar possibilidades de inserção no âmbito pedagógico e ademais tornar a prática mais interativa e participativa.

Coutinho e Bottentuit Junior (2007) criaram duas categorias possíveis para classificar as possíveis utilizações pedagógicas dos *blogs*. A primeira diz respeito ao *blog* utilizado como recurso pedagógico, ou seja, como um espaço de acesso a informação especializada e como um espaço de disponibilização de informação, por parte do professor; e a segunda, como estratégia educativa, por meio de um portfólio digital, um espaço de intercâmbio de informações e colaboração.

Portanto, no âmbito pedagógico, os *blogs* possibilitam o compartilhamento de conhecimentos, a entrega e a revisão de tarefas destinadas à aprendizagem, o diálogo entre alunos, professores e a comunidade virtual, a partilha de recursos e informações, enfim, os *blogs* permitem a criação de comunidades em seus diversos níveis, em que os alunos podem aprender a construir o próprio conhecimento, a compartilhá-lo e a desenvolver autonomia, para que assim tornem-se autores de seu próprio processo de aprendizagem.

Além disso, os *blogs* proporcionam aos alunos o desenvolvimento do letramento digital, centrado não somente em favorecer apenas o aprendizado de

¹⁰ <http://jornalggm.com.br/fora-pauta/blogs-do-brasil-2%C2%BA-lugar-no-mundo-em-alcance>

aspectos relacionados ao uso tecnológico, mas também de aspectos sociais e críticos dos alunos.

Nesse sentido, Lankshear, Snyder e Green (2000) propõem uma abordagem 3D para o emprego de tecnologias digitais, de modo a contemplar suas dimensões operacional, cultural ou social e crítica. Os autores ressaltam que não devemos entender conhecimento apenas como uma competência técnica, mas que precisamos de abordagens educacionais que complementem e suplementem tal conhecimento técnico, de forma que seja possível contextualizar nossas práticas de aprendizagem, enfocando também questões acerca da cultura, história e poder. Para esses autores, desenvolver práticas de letramento digital baseadas somente em questões de habilidade ou técnica, não viabiliza um contexto autêntico para a prática social.

A abordagem 3D de letramento digital possui, portanto, três dimensões. A primeira encontra-se pautada em aspectos operacionais, ou seja, essa dimensão contempla o conhecimento necessário para utilizar o sistema da linguagem e também o sistema de tecnologia. No que diz respeito à linguagem, isso envolve capacitar os indivíduos para seu uso. Em relação à língua escrita, por exemplo, a dimensão operacional envolve compreender como funciona o alfabeto e reconhecer letras e formulações subsequentes e regras de uso. Envolve também a aprendizagem mecânica da escrita e da digitação. Quanto ao sistema de tecnologia, envolve aprender como lidar com a tecnologia, em outras palavras, como ligar e fazer funcionar um computador, como certificar-se de que os cabos estão conectados e ligá-lo, como abrir arquivos e documentos, como pesquisar um banco de dados, entre outras atividades.

A segunda dimensão, intitulada cultural ou social, envolve a compreensão de que linguagem e tecnologia estão sempre relacionadas a formas autênticas de prática social. Usamos novas tecnologias para fazer as coisas do mundo e para alcançar nossos objetivos, seja no âmbito da escola, trabalho ou vida cotidiana. Assim, a aprendizagem deve estar voltada para essas situações em que estamos inseridos, pois elas se constituem como contextos genuínos de aprendizagem. Desse modo, professores e alunos podem tornar a prática educacional mais eficaz, aliando o uso das tecnologias a práticas de fora da sala de aula, aproximando o processo de aprendizagem da "vida real".

Por fim, o último componente da abordagem 3D é a dimensão crítica, que remete à capacidade dos participantes do processo de aprendizagem de avaliar as ferramentas digitais utilizadas, criticá-las, usá-las para outros fins e possivelmente redesenhar seu uso, bem como prever e contribuir para a transformação de práticas sociais de formas que eles julguem adequadas.

Entre os autores que apreciam a utilização de *blogs* em ambiente pedagógico, está Richardson (2008), para quem os *blogs* são ferramentas que permitem aos alunos a construção colaborativa do conhecimento, e promovem o aprendizado para além da sala de aula, além de contribuir para que o pensamento crítico seja amplamente desenvolvido. Outro autor favorável ao uso de *blogs* para fins educacionais é Ramos (2007). Segundo Ramos, os alunos que desenvolvem *blogs* adquirem a habilidade de tomar decisões e engajar-se no trabalho direcionado para metas individuais e grupais, além do sentido de pertencimento, responsabilidade e a criatividade. Por fim, Paiva (2006) sugere que as tecnologias e os recursos da *Web 2.0* como o *blog* permitem, efetivamente, que seus usuários usem a língua, neste caso a língua estrangeira, em diversas experiências de comunicação, tornando-os, portanto, autores e publicadores de suas produções intelectuais.

Foi isso que aconteceu durante a elaboração dos *blogs* por parte de meus alunos. Corroborando os estudos de Motta-Roth; Reis; Marshall (2007), percebi que quando os alunos participantes estavam engajados na preparação das atividades dos *blogs*, utilizaram a língua espanhola para elaborar textos e vídeos e interagir entre si, por meio de alguns dos recursos disponíveis na *Web 2.0*.

O próximo capítulo apresenta a descrição do contexto de pesquisa, além de apresentar o perfil dos participantes. Farei também uma apresentação da metodologia de pesquisa e como foi realização do processo de coleta de dados.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Este capítulo tem como propósito descrever a metodologia adotada para a realização desta pesquisa, de natureza qualitativa. De base interpretativista, a pesquisa qualitativa tem como foco as ações de cunho social. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa procura entender e interpretar fenômenos sociais, inseridos em um contexto. Para a autora, trata-se de um tipo de pesquisa extremamente apropriado para investigar o trabalho do professor em sala de aula, isto é, suas experiências constituem um campo fertilíssimo para pesquisas qualitativas, fazendo com que o professor se torne pesquisador de sua própria prática e do ambiente educacional em que trabalha, possibilitando, dessa forma, um aprofundamento de seus conhecimentos em relação ao processo de ensino e aprendizagem:

Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

É importante que o professor assuma o papel de pesquisador de seu contexto social, de modo a aprimorar seu conhecimento acerca do que acontece em sala de aula, e poder relacionar os processos de ensino e aprendizagem ao contexto social em que está inserido. Nesse sentido, o professor pesquisador se torna um **etnógrafo**. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o etnógrafo participa, durante extensos períodos, da vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo que ali acontece, fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura, que é seu foco de estudo. Assim sendo, o pesquisador etnógrafo se torna também participante da pesquisa, interagindo com os sujeitos envolvidos e com o contexto de pesquisa. Como pesquisadora e ao mesmo tempo inserida no contexto de pesquisa, enquanto professora de língua espanhola, adotarei o método qualitativo etnográfico, de cunho participativo.

Em relação à coleta de dados, diferentemente da pesquisa quantitativa, baseada na objetividade, a pesquisa etnográfica possui, como pressuposto, a reflexividade, como aponta Bortoni-Ricardo (2008). Isso significa que o pesquisador se constitui como parte do mundo pesquisado e, portanto, como membro de sua

sociedade e cultura, entende que esse arcabouço social e cultural afeta suas análises.

A pesquisa etnográfica apresenta três etapas de trabalho, como aponta Lukde e André (1986). A primeira consiste em estabelecer o local, no qual se desenvolverá a pesquisa, bem como quais serão os participantes da mesma, e assim estabelecer um processo de aproximação; a segunda consiste em instalar uma busca sistemática dos dados e realizar a interpretação dos elementos coletados; a terceira e última etapa visa à explicação da realidade, na tentativa de encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo.

2.1. Contexto de Pesquisa

Optei por desenvolver a pesquisa na escola que oferece aulas de Língua Espanhola para os 8º. e 9º. anos do Ensino Fundamental, bem como o terceiro ano do Ensino Médio, desde julho de 2014. Contudo, a pesquisa foi desenvolvida somente nas salas de 8º. e 9º. anos, pois as aulas de espanhol para o 3º. ano do Ensino Médio são opcionais, frequentadas por pouquíssimos alunos. Ademais, a importância do espanhol para o Ensino Fundamental se deve ao fato de os alunos dessa instituição terem seu primeiro contato com a língua a partir do 6º.ano. Por isso, acredito ser fundamental proporcionar a esses aprendizes uma experiência positiva com a língua.

A escola em que foi desenvolvido o estudo encontra-se localizada no estado de Minas Gerais. Trata-se de uma instituição voltada para a Educação Infantil (do berçário ao segundo período), para o Ensino Fundamental I (do 1º. ao 5º. anos) e II (do 6º. ao 9º. anos), e o Ensino Médio (do 1º. ao 3º. anos). Além disso, a escola também oferece educação inclusiva, recebendo alunos com diversas deficiências, como visual e motora.

A área destinada à Educação Infantil possui salas para diversas atividades como língua inglesa, dança e música, assim como uma área para atividades recreativas, uma sala com recursos tecnológicos e também um refeitório. Quanto ao prédio em que se encontram as salas de Ensino Fundamental I e II e de Ensino Médio, há 90 salas destinadas a aulas regulares, sendo que duas dessas salas de aula dispõem de recursos tecnológicos.

As salas dotadas de recursos tecnológicos possuem lousas brancas retangulares, com lousas digitais *touchscreen* ao centro, usadas como *e-boards*. Possuem também um computador para o professor e 40 computadores equipados com editores de imagem e vídeo e fones de ouvido, para uso dos alunos. Todos os computadores têm acesso à internet. As salas de recursos digitais e tecnológicos contam também com um sistema de sonorização, iluminação e projetores. Contudo, como a escola só oferece duas salas com essas especificidades, os docentes interessados em utilizá-las precisam fazer o agendamento prévio.

Segundo a direção da instituição, o objetivo da criação de tais salas de aula é possibilitar aos educadores que esses explorem os múltiplos recursos que a tecnologia lhes oferece, aliando a didática tradicional às novas metodologias e abordagens de ensino, e assim dar início a uma nova maneira de construir, vivenciar e trocar conhecimento. Desse modo, a instituição espera integrar conteúdos e tecnologias em um ambiente único e promover a colaboração entre alunos e professores, a fim de desenvolver um grupo mais solidário e coeso.

Em relação aos docentes, que também atuam como elaboradores de material didático, produzido pela própria instituição, há mais de 100 professores e monitores. Anualmente, a instituição oferece cursos de capacitação tecnológica para os professores, buscando incentivar o uso de tecnologias em sala de aula e também realizar a integração com outras tecnologias, de modo a criar novas possibilidades de construção do conhecimento.

2.2 Participantes da pesquisa

Os alunos são oriundos da classe média e da classe média alta, estando na faixa etária de 13 a 14 anos – no caso dos 8º. anos, e de 14 a 15 anos – no caso dos 9º. Anos.

Nesta seção farei uma descrição somente dos alunos participantes, cujos diários ou respostas ao questionário serão mencionados no próximo capítulo. Os sujeitos participantes selecionados foram aqueles que apresentaram contribuições relevantes e pertinentes acerca dos tópicos de análise que abordaremos no capítulo de análise de dados. Não fizemos uso de todos os dados produzidos e colhidos

através dos diários e questionários, uma vez que muitas informações seriam redundantes.

A descrição dos alunos se baseia em minhas próprias impressões, enquanto professora responsável pelas turmas, bem como nos diários escritos e no questionário respondido pelos participantes. É importante destacar que não usaremos os nomes reais dos participantes, mas sim nomes fictícios.

Maria Luísa é uma aluna de 13 anos, do 8º. ano do período matutino, com um rendimento regular em espanhol. A própria aluna já havia relatado que sentia dificuldades com a gramática da língua. Participou de todas as aulas de preparação do *blog*, e descreveu em seu diário todas as reuniões e encontros do grupo, assim como seu ponto de vista sobre as aulas. Através da leitura de seu diário foi possível ver que o grupo se sentiu muito motivado para realizar o trabalho. O grupo marcou apenas duas reuniões a fim de receber orientações sobre a elaboração do roteiro. O grupo de **Maria Luísa** escolheu o país Espanha para abordar aspectos culturais.

Cecília, 14 anos, é aluna do 9º. ano do período matutino, sempre muito interessada pelas aulas de língua espanhola e, além disso, com um ótimo rendimento na disciplina. Participou de todas as aulas de preparação do *blog*. **Cecília** descreveu em seu diário as aulas de que participou, além das reuniões com seu grupo. Assim como os demais participantes, estava muito engajada no projeto. Seu grupo marcou reuniões para dirimir dúvidas acerca do vídeo e do texto informativo que postariam no *blog*. O grupo de **Cecília** escolheu gênero musical Flamenco.

Sara, 13 anos, é aluna do 8º. ano do turno matutino. Sempre participou muito das aulas de língua espanhola, mas queixava-se com frequência de seu rendimento regular. Ela esteve presente a todas as aulas de preparação do *blog*, registrando, em seu diário, suas impressões sobre as aulas, além das reuniões que ocorreram. Seu grupo marcou algumas reuniões para resolução de conflitos com outro grupo, uma vez que ambos os grupos tiveram a mesma ideia para a gravação de vídeo. Seu grupo escolheu o país Peru para abordar aspectos culturais.

Mariana é uma menina de 14 anos, aluna do 9º. ano matutino. Apesar de sua timidez, sempre tentou participar das aulas. Participou de quase todas as aulas de preparação do *blog*, faltando apenas à segunda. Contudo, buscou relatar todos os pontos importantes referentes às reuniões e aulas. Seu grupo se destacou, neste

projeto, pela gravação de um vídeo cantando uma música da cantora mexicana Julieta Venegas. Participaram de cada atividade com muito engajamento e fizeram um ótimo trabalho. Marcaram duas reuniões para que eu acompanhasse o ensaio para a gravação do videoclipe. O gênero musical escolhido por **Mariana** e seu grupo foi o Pop Latino Mexicano.

Aline, 15 anos, é nova na instituição. Aluna do 9º. ano do período vespertino, nunca havia tido aulas de língua espanhola anteriormente. Participou de todas as aulas de preparação do *blog*, e relatou em seu diário suas opiniões sobre as aulas, as reuniões, e sua dificuldade específica com a língua. Em função de suas limitações, seu grupo marcou um número maior de reuniões. É preciso destacar que o grupo foi muito paciente com **Aline**. O grupo de **Aline** escolheu gênero musical Tango Argentino.

Natália, 15 anos, é aluna do 9º. ano, período vespertino, com um bom rendimento na disciplina de língua espanhola, mas com algumas dificuldades. Apesar disso, a aluna é realmente muito dedicada. Participou de todas as aulas de preparação do *blog*, relatando-as em seu diário, assim como as reuniões de seu grupo. Segundo ela, o grupo teve dificuldades em se reunir fora da escola, pois todos os integrantes tinham muitas atividades extracurriculares. Por isso, usaram alguns aplicativos que facilitaram a comunicação entre eles. Seu grupo marcou apenas uma reunião para orientação sobre o roteiro do vídeo. O gênero musical escolhido por **Natália** e seu grupo foi o Rock Espanhol.

Elisa é uma aluna de 14 anos, do 9º. ano do período matutino, que apresentou diversas dificuldades durante seu processo de aprendizagem de línguas espanhola e inglesa, como afirma a própria participante. Ela participou de todas as aulas de preparação do *blog*, relatando em seu diário somente as reuniões do grupo, que fez a postagem final do *blog* com atraso. Seu grupo marcou duas reuniões para receber auxílio na elaboração do roteiro. O grupo escolheu o gênero musical Pop Colombiano.

Juliana é uma aluna de 13 anos, do 8º. ano vespertino, com um ótimo rendimento em língua espanhola, além de seu interesse pela disciplina. Participou de todas as aulas de preparação do *blog*, e fez relatos minuciosos sobre as aulas e reuniões em seu diário. Seu grupo marcou três reuniões para que recebesse ajuda no desenvolvimento de algumas ideias para o vídeo, na elaboração do roteiro e na

edição do vídeo. Seu grupo escolheu o país Espanha para abordar aspectos culturais.

Guilherme, 13 anos, é aluno do 8º. ano do período vespertino. Sempre apresentou boas notas na disciplina de língua espanhola, apesar de sua excessiva timidez em aula. Juntamente com o grupo ao qual pertencia, participou de todas as aulas de preparação do *blog*. Seu grupo marcou apenas uma reunião, na qual os integrantes discutiram suas ideias e sanaram dúvidas sobre a gravação do vídeo. O grupo de **Guilherme** apresentou um problema com um dos integrantes. Seu grupo escolheu o país Chile para abordar aspectos culturais.

Daniela é uma aluna de 13 anos, do 8º. ano do período vespertino. Apesar de muito estudiosa, é também muito tímida. Participou de todas as aulas de preparação do *blog* e as relatou em seu diário, juntamente com as reuniões de seu grupo. Seu grupo marcou algumas reuniões devido a dificuldades na escrita. O grupo escolheu o México para abordar aspectos culturais desse país.

Maria Clara, 15 anos, é aluna do 9º. ano do período vespertino, muito estudiosa e participativa. Participou de quase todas as aulas de preparação do *blog*, faltando apenas à terceira aula e as relatou em seu diário, juntamente com as reuniões marcadas. Seu grupo marcou reuniões para discutirmos as características do gênero *blog*, e ensaiarmos para a gravação do vídeo. O gênero musical escolhido por **Maria Clara** e seu grupo foi o Flamenco.

Bárbara, 14 anos, é aluna do 8º. ano do período vespertino, e apresenta um rendimento regular em espanhol. Participou de todas as aulas de preparação do *blog* e as relatou em seu diário, juntamente com as reuniões do grupo. Seu grupo marcou reuniões devido a dificuldades na interação e na negociação entre seus membros, e para auxílio na elaboração do roteiro. O grupo de **Bárbara** escolheu a Argentina para abordar aspectos culturais.

João, 13 anos, é aluno do 8º. ano do período matutino, e apresenta, desde o sétimo ano, série em que também fui sua professora, muita dificuldade com a língua espanhola. Geralmente, os demais colegas chegam a zombar dele durante as aulas, devido sua quantidade de questionamentos. Ele apresentou durante as aulas de preparação do *blog* um comportamento disperso, apresentando dificuldades de interação com os demais membros. Apenas ao final da execução do trabalho, João relatou os problemas que teve com o grupo em seu questionário. O grupo marcou

apenas uma reunião inicial, na qual discutimos possíveis propostas para os vídeos e para os textos informativos. O grupo de **João** escolheu o Chile para abordar aspectos culturais.

Marina é uma aluna de 15 anos, do 9º. ano vespertino, e apresenta uma boa participação durante as aulas, apesar de manter conversa paralela entre ela e outras alunas durante todas as aulas. Marina participou de quatro aulas destinadas ao *blog*. Seu grupo marcou apenas uma reunião para orientação sobre o roteiro do vídeo. O gênero musical escolhido por **Marina** e seu grupo foi o Rock Espanhol.

Yara, 14 anos é aluna do 8º. ano vespertino, e sempre foi um pouco dispersa durante as aulas de espanhol. Ela participou de todas as aulas destinadas ao *blog*. Seu grupo marcou três reuniões para que eu pudesse auxiliar no desenvolvimento de algumas ideias para o vídeo, na elaboração do roteiro e na edição do vídeo. Seu grupo escolheu o país Espanha para abordar aspectos culturais.

Teresa é uma aluna de 13 anos, do 8º. ano vespertino, e sempre participou muito das aulas de espanhol. Juntamente com o grupo ao qual pertencia, participou de todas as aulas de preparação do *blog*. Seu grupo marcou apenas uma reunião, na qual os integrantes discutiram suas ideias e sanaram dúvidas sobre a gravação do vídeo. O grupo de **Teresa** apresentou um problema com um dos integrantes. Seu grupo escolheu o país Chile para abordar aspectos culturais.

2.3 Instrumentos de coleta de dados e procedimento de análise de dados

Quanto aos instrumentos utilizados para a composição do *corpus*, foram selecionados três, os diários, o questionário e os blogs.

O primeiro instrumento aplicado foram os diários, que foram entregues aos alunos durante a primeira aula destinada as atividades do *blog*. Os diários foram escritos voluntariamente por alguns discentes de algumas salas de 8º. e de 9º. anos, nos quais lhes foi pedido que detalhassem suas perspectivas, impressões, as reuniões realizadas, as aulas de que participaram e sugestões relevantes para o aprimoramento do processo de aprendizagem de língua espanhola mediada pelas TDICs e fundamentada em um prática social. Como pesquisadora e participante do processo, também escrevi um diário com o intuito de registrar minhas percepções durante as atividades do *blog*, relatando e refletindo sobre as interações entre todos

os sujeitos envolvidos nesse estudo. Os diários foram entregues uma semana após a última aula destinada às atividades do blog, para que dessa forma os participantes pudessem registrar suas impressões remanescentes.

O segundo instrumento utilizado foi o questionário¹¹, composto por 7 perguntas abertas e 1 pergunta fechada, e respondido voluntariamente por algumas das 11 salas participantes. Foi aplicado ao final do processo, com o intuito de estabelecer uma visão completa de todo o projeto na perspectiva dos sujeitos participantes.

Embora todas as 11 salas tenham elaborado os *blogs*, apenas 2 salas de 8º. ano e 2 de 9º. ano concordaram em produzir diários e responder ao questionário. Os grupos de alunos das salas que concordaram em elaborar diários e responder ao questionário receberam um diário, para que nele detalhassem a experiência vivida através da atividade proposta, perfazendo, portanto, um total de quatorze diários e 145 questionários, isto é, 8 diários escritos pelos alunos participantes do 8º. ano e 6 entregues pelos alunos do 9º. ano. Porém, apesar dos pedidos de entrega, 3 grupos pertencentes a essas salas não entregaram os diários, o que perfaria um total de 17.

Por fim, o terceiro e último instrumento utilizado foram os *blogs* produzidos no segundo semestre de 2015, por alunos de 11 salas do Ensino Fundamental II, sendo cinco delas de 8º. ano e as outras seis do 9º. Ano. Cada uma das 11 salas tinha, em média, de 4 a 5 grupos, tanto no oitavo como no nono ano. Portanto, ao final havia um *blog* para cada sala, com um total de 11 *blogs*. Cada *blog* continha as postagens dos 4 a 5 grupos que compunham as salas.

Para a realização da análise dos dados, optamos por um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos e objetivos de uma asserção, que podem revelar, através de um processo combinatório, as perspectivas de diversos autores em uma ação, como os que utilizamos nesta pesquisa. Tal procedimento é denominado triângulação, segundo Bortoni-Ricardo (2008).

Inicialmente, realizamos uma busca por evidências no corpus que mostrassem aspectos positivos e negativos na perspectiva de todos os participantes do processo de aprendizagem. Contudo, no decorrer da análise passamos a delimitar mais criteriosamente o que se constituiria como positivo e negativo, levando em consideração as teorias de Wenger (1998), Lave e Wenger (1991) e Kenski (2012), as quais levantam critérios como a autonomia, a interação, a

¹¹ O questionário se encontra na seção "Anexos", ao final desta dissertação.

mudança de papéis em sala de aula, a negociação, a importância do letramento digital, bem como a presença de conflitos e a dificuldade de compreensão de novos paradigmas de aprendizagem.

2.4 O processo de criação dos *blogs*

Os temas para elaboração dos *blogs* se basearam no interesse dos alunos, de acordo com os temas disponíveis no material didático, e foram decididos por votação. As turmas de 8º. ano escolheram a Cultura Hispânica, isto é, a cultura dos 21 países que têm o espanhol como língua materna. A decisão de quais países com que cada grupo trabalharia também foi tomada em votação pelos alunos. Havia em cada sala de 8º. ano uma média de quatro a cinco grupos, sendo que cada grupo escolheu um país do interesse de seus integrantes, além de aspectos culturais específicos, como por exemplo, a gastronomia, as danças e estilos musicais, as festas, entre outros. Por outro lado, as turmas de 9º. ano optaram por um tema diferente, os Gêneros Musicais, uma vez que muitos alunos já se encontravam envolvidos com musicais que ocorrem anualmente na escola. Cada grupo optou por um gênero musical, produzido em Língua Espanhola, que fosse do interesse de seus membros.

A instituição em que a pesquisa foi desenvolvida oferece apenas 1h/aula de Língua Espanhola por semana. Com essa carga horária semanal, espera-se que os professores elaborem e cumpram um cronograma de forma a possibilitar o estudo integral das apostilas e do livro paradidático. Por isso, para viabilizar a criação dos *blogs*, que não constava originalmente no planejamento anual, como professora me comprometi a oferecer aulas extras por mês a cada sala de 8º. e 9º. anos, cedidas por outros professores que encontravam-se adiantados com suas disciplinas, sendo que assumi 1 aula extra em cada sala no mês de setembro, 2 aulas extras em cada sala no mês de outubro e 3 aulas extras em cada sala no mês de novembro, totalizando 6 aulas extras em cada sala nos três meses em que a pesquisa foi desenvolvida. Como as aulas extras foram ministradas em horário normal de aulas, as mesmas eram obrigatórias aos alunos, tanto dos 8º. como dos 9º. anos. Além disso, foi-me solicitado também que ministrasse uma aula extra de reforço de 1 hora por semana, no período da tarde.

Criamos uma sequência didática para cada série, composta de 6 aulas de 1h/aula por semana, não previstas no calendário escolar, e as outras oferecidas voluntariamente, em caráter curricular, durante o horário regular, distribuídas ao longo dos meses de setembro, outubro e novembro de 2015, em que foram desenvolvidas atividades colaborativas dos *blogs*, durante as aulas de língua espanhola. Ademais, os grupos também trabalharam fora da escola, em reuniões, na criação dos vídeos, etc.

Na primeira aula da sequência didática¹², iniciamos uma discussão sobre as ferramentas digitais que os alunos acreditavam ser importantes para utilizarmos durante as aulas de língua espanhola. De modo geral, a grande maioria sugeriu a criação de *blogs*, *sites* e redes sociais. Em seguida, foi feita uma votação nas salas de 8º. e 9º. anos, com aproximadamente 30 alunos por sala, para escolher qual ferramenta eles utilizariam. A maioria dos alunos escolheu o *blog*, por considerar a criação de *sites* mais complicada e onerosa, e também pelo fato de que nem todos os alunos participavam ou tinham interesse em participar de redes sociais.

A sugestão de utilização de ferramentas digitais durante as aulas de língua espanhola surgiu de meu desejo de aliar o uso das tecnologias disponíveis na instituição, onde foi desenvolvida a pesquisa, a conteúdos de interesse dos alunos, para facilitar o aprendizado da língua. Esse desejo logo foi compartilhado pelos alunos, já familiarizados com tecnologias digitais que, conforme veremos no capítulo seguinte, podem ser utilizadas em prol de uma metodologia colaborativa, a fim de tornar o aprendizado da língua mais motivador.

As atividades correspondentes a essa sequência didática foram desenvolvidas, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Dentro da escola, os espaços colocados à disposição dos alunos foram as salas de recursos digitais e tecnológicos, o estúdio de gravação de vídeo e áudio, as salas de música e de percussão, as quadras e a biblioteca. Segundo Kenski (2012), é muito difícil pensar em atividades de ensino-aprendizagem que ocorram exclusivamente em ambientes presenciais, no espaço da sala de aula, pois o processo educacional é predominantemente semipresencial, devido à quantidade de atividades realizadas fora do ambiente escolar.

¹² As sequências didáticas para os 8º. e 9º. anos encontram-se na seção “Anexos” desta dissertação.

Após essa primeira aula, na qual, conforme já mencionado, escolhemos as ferramentas digitais e os temas, e organizamos os grupos em todos os 8º e 9º anos, foram marcadas, com todos os grupos, reuniões de orientação para discutir ideias para a criação dos *blogs*, organizar o trabalho em equipe e também para oferecer-lhes sugestões. Outras reuniões adicionais foram marcadas de acordo com as necessidades de cada grupo.

A segunda aula para a criação do *blog* foi realizada em uma das salas de recursos digitais e tecnológicos. Apesar da disposição dos computadores em duplas e das cadeiras enfileiradas, os alunos trabalharam em grupos, sob minha orientação e supervisão. Utilizamos a lousa digital interativa acoplada ao quadro branco para iniciar as atividades dessa aula. Alguns alunos se prontificaram a manusear a lousa, sendo que em diversos momentos da aula outros alunos se dirigiam até o quadro para também contribuir, e os demais deram suas opiniões a partir de onde estavam reunidos com seus respectivos grupos.

Primeiramente, criamos *blogs* vinculados a contas de *e-mail*, cujos endereços foram criados pelos alunos de cada sala. Porém, por decisão dos discentes, somente os representantes de cada sala e eu teríamos a senha de entrada dos *e-mails* e dos *blogs*. Entretanto, durante as reuniões para as atividades de construção do *blog*, todos os computadores das salas de recursos digitais e tecnológicos tiveram sua página de administração desbloqueada para que os alunos pudessem trabalhar.

Após a criação das contas de *e-mail*, passamos à criação dos *blogs*. Cada sala criou seus respectivos *blogs*, através de decisões tomadas coletivamente, em relação aos nomes dos *blogs*, os *designs*, os textos iniciais de apresentação de cada *blog*, entre outras decisões.

Ao final dessa aula também perguntei aos alunos se tinham alguma dúvida ou dificuldade específica. Além disso, procurei motivá-los, pois alguns alunos reclamavam da quantidade de trabalho que estavam tendo, outros sobre a dinâmica do grupo, e outros ainda sobre a dificuldade de escrever e falar tudo em língua espanhola durante os vídeos elaborados. Ademais, perguntei-lhes se poderíamos fazer um diário com relatos sobre suas experiências, suas expectativas, ocorrências relevantes, uma breve descrição das aulas, entre outros pontos. Também sugeri que respondessem a um questionário, composto por sete perguntas abertas e uma

pergunta fechada. Depois de uma breve discussão, algumas das turmas chegaram à decisão de que um participante de cada grupo escreveria um diário, e que todos responderiam ao questionário. Contudo, outras salas preferiram não fazê-lo. No fim, três salas de 8º ano e duas de 9º ano concordaram em escrever os diários, bem como responder ao questionário. No total, foram onze diários e 145 questionários.

Na terceira aula dessas sequências didáticas, retornamos às salas de recursos digitais e tecnológicos para assistir a um tutorial sobre edição de vídeos e a alguns vídeos que poderiam servir de exemplo, já que muitos grupos decidiram pela sua criação, embora não soubessem fazê-lo. Alguns grupos também criaram canais no site *YouTube*, para postar os vídeos feitos para esse projeto. Nas turmas de 9º ano, realizamos uma discussão sobre os gêneros musicais hispânicos e sobre as especificidades musicais de cada país hispanofalante. Já nas turmas de 8º ano, falamos sobre características culturais dos países hispanofalantes, por exemplo, os pratos típicos, festas, ritmos musicais e danças, turismo, entre outras. Os grupos ainda puderam compartilhar, com seus companheiros, suas dificuldades em realizar algumas atividades, para que assim pudessem ajudar-se mutuamente, ou seja, alguns alunos contribuíram não somente com o seu grupo, mas também com outros grupos de suas salas e de outras salas. Muitos grupos responderam que estavam se comunicando via *Whatsapp*, além dos recursos de comunicação virtuais da própria instituição de ensino, que possui o recurso de *chat*, e dos *e-mails* particulares. Vários grupos relataram que estavam se reunindo fora do ambiente escolar, e outros grupos afirmaram que preferiam utilizar as instalações da instituição de ensino para se reunir. Havia ainda alguns grupos que não tinham se reunido. Perguntei-lhes o porquê, e procurei motivá-los a iniciar a realização das atividades.

Após essa aula, muitos grupos pediram que eu interviesse de forma a resolver problemas pessoais entre seus membros. Por isso, marquei reuniões com cada grupo e procurei orientá-los, no sentido de resolver seus conflitos e aprender juntos. Afinal de contas, como apontado por Wenger (2008), a primeira característica da prática, como fonte de coesão de uma comunidade, é o engajamento mútuo dos participantes. Portanto, era preciso fazer com que os grupos de alunos entendessem que a prática não está nos livros ou nas ferramentas que eles utilizariam, mas no engajamento mútuo, por maior que fosse a diversidade entre os envolvidos.

Na quarta aula, realizada também nas salas de recursos digitais e tecnológicos, os grupos se reuniram para finalizar os roteiros de fala dos vídeos (Imagem 1), as informações escritas que postariam nos *blogs*, e a escolha e a edição das imagens. Nesse momento, foi possível ver de perto a produção dos grupos, a interação entre seus membros, o surgimento das principais dúvidas, e perceber como estavam usando a língua espanhola. Muitos grupos já haviam terminado seus roteiros de vídeos, então só fizemos as correções necessárias. Para os grupos que ainda estavam elaborando os roteiros, foram feitas sugestões e comentários sobre vocabulário, entre outras questões. Durante o processo, membros de grupos mais adiantados ajudaram os grupos com dificuldades ou dúvidas nas aulas de língua espanhola. Realizamos reuniões com alguns grupos em ambas as séries que queriam: revisar os roteiros dos vídeos e a parte escrita na página dos *blogs*; apresentar os vídeos finalizados; ensaiar, em minha presença, a apresentação dos vídeos. Percebi que houve grande preocupação dos alunos com a parte oral dessas atividades.

Antes das duas últimas aulas das sequências didáticas, os grupos utilizaram seus *e-mails* pessoais para me enviar as partes escritas de seus trabalhos finalizados para uma última correção. Realizei a correção de todos os arquivos enviados e marquei reuniões individuais com cada grupo, para explicar-lhes as correções necessárias e sanar quaisquer dúvidas remanescentes.

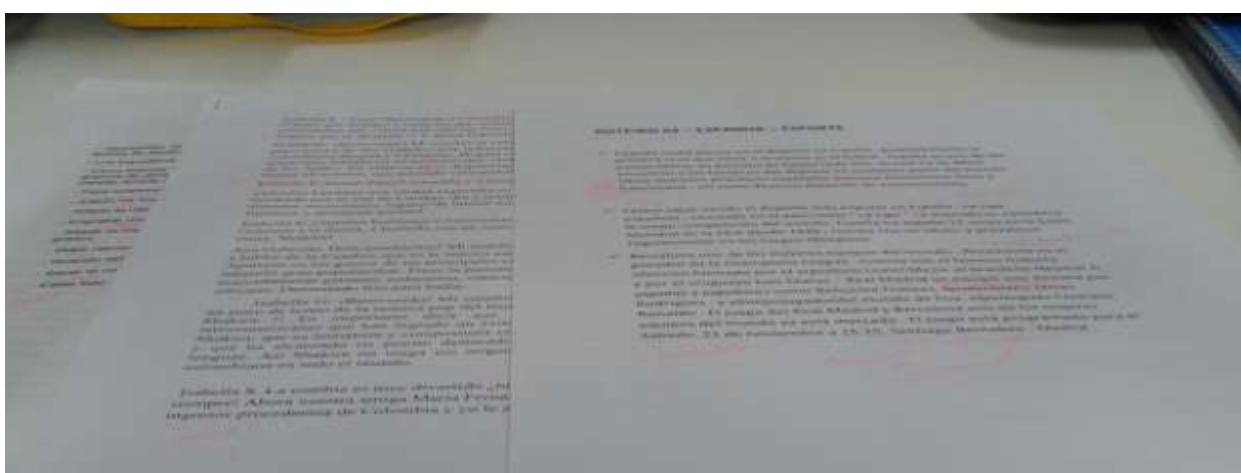


Imagem 1 – Correção dos roteiros de fala elaborados pelos alunos para a gravação dos vídeos dos *blogs*

Fonte: Acervo da autora

Além disso, participei dos ensaios de dois grupos de 9º ano. No primeiro, os alunos ensaiavam para uma apresentação musical que fariam no intervalo do turno

matutino, em uma data determinada pela direção, tocando, cantando e gravando com o departamento de música e percussão da escola. No segundo, os alunos ensaiavam para a gravação de uma música em estúdio, onde cantaram e tocaram. Assim como os demais vídeos, ambas as gravações foram postadas nos *blogs* de suas respectivas salas.

As duas últimas aulas consistiram na postagem das atividades de cada grupo nos *blogs* correspondentes. Para essa etapa, utilizamos novamente as salas de recursos digitais e tecnológicos. Quando os alunos lá entraram, os computadores estavam ligados e a área de administração dos *blogs* já estava disponível. Os grupos se reuniram ao redor de dois ou quatro computadores para postar suas produções.

Antes da postagem, retomei algumas orientações em relação à formatação e às ferramentas disponibilizadas no *blog*. Também procurei orientá-los, quando necessário, em relação a postagens, inserção de textos, *links*, imagens, entre outras questões.

Ao final das duas últimas aulas, fizemos as últimas alterações necessárias nos *blogs*. Nas salas em que os grupos concordaram em escrever diários, também pedi aos alunos que respondessem a um questionário¹³ com perguntas relativas à elaboração dos *blogs*.

Para finalizar essa sequência didática tivemos a apresentação de um grupo de alunos do 9º. ano com o departamento de música da instituição no intervalo matutino. Os alunos escolheram uma canção do cantor e compositor argentino Diego Torres, gravaram-na e postaram-na no *blog*.

Ao fim do ano letivo tínhamos 11*blogs*, sendo 5 deles dedicados à temática da cultura hispânica e os demais 6 ao tema dos gêneros musicais.

No próximo capítulo, analiso os dados obtidos, a partir do questionário aplicado aos alunos participantes, dos diários produzidos, também pelos alunos e por mim, professora participante da pesquisa, e dos *blogs*. Com base nos dados analisados, pretendo responder às perguntas que nortearam essa pesquisa.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS

¹³O questionário utilizado para a coleta de dados consta na seção “Anexos”.

Este capítulo tem como objetivo analisar os dados obtidos durante a realização desta pesquisa, com base nos postulados apresentados no capítulo de fundamentação teórica, bem como na metodologia descrita no capítulo anterior. Busco, aqui, apresentar reflexões para os questionamentos que nortearam a minha pesquisa, fazendo-o por meio da triangulação dos dados produzidos pelos participantes – os diários escritos por mim e pelos alunos, os questionários e os próprios *blogs* produzidos pelos participantes da pesquisa. Através da análise dos dados, busco investigar como o uso de TDICs impactou o ensino e o aprendizado de língua espanhola, e as repercussões na instituição de ensino. Minhas questões norteadoras são: Quais as vantagens de ministrar os conteúdos pré-estabelecidos pela instituição de ensino com o auxílio de TDICS? Como o uso de *blogs*, especificamente, pode contribuir para uma aprendizagem colaborativa? Quais as consequências e repercussões do uso das TDICs na comunidade escolar?

3.1. Materiais Didáticos, Gêneros Emergentes, Tecnologia, Letramento Digital e Motivação

Em minha experiência como docente, vejo que muitos professores não se arriscam na adoção de uma prática que eles considerem como mais satisfatória, em função dos prazos a serem cumpridos. Muitos reclamam do curto tempo de que dispõem para ministrarem tantos conteúdos inseridos nos materiais, e que lhes falta tempo para fazerem uso de TDICs, bem como uma metodologia que possibilite um uso efetivo, adequado e significativo dos materiais disponibilizados pelas instituições de ensino. Além disso, alguns professores ressaltam que se sentem pouco confortáveis para utilizarem as tecnologias digitais, por possuírem pouco ou nenhum conhecimento delas.

O primeiro aspecto interessante de minha experiência de ensino mediado pelas tecnologias é o modo como conseguimos aliar as TDICs aos materiais didáticos ofertados pela instituição de ensino, de forma a promover a prática das quatro habilidades comunicativas – compreensão e produção orais, leitura e escrita – através de gêneros orais, escritos e emergentes (MARCUSCHI, 2004; 2008). Por meio do *blog*, bem como de outras ferramentas como editores de áudio e vídeo,

entre outras, os alunos participantes puderam exercitar um número maior de habilidades que as privilegiadas pelo material institucional (escrita e leitura). Exemplificaremos esse fato por meio das imagens retiradas dos *blogs*, assim como dos diários e questionários produzidos pelos participantes da pesquisa.

Além disso, os alunos puderam se familiarizar com uma série de gêneros com os quais dificilmente teriam trabalhado se tivessem se limitado ao material didático institucional. Entre esses gêneros, está o roteiro de vídeos. Os roteiros foram sugeridos por mim aos alunos, como uma forma de planejar e nortear a elaboração do vídeo, para que eles se sentissem mais seguros com a produção oral em espanhol. Os grupos, de modo geral, produziram vários tipos de roteiro, como por exemplo, roteiros para entrevistas, programa de rádio, e diversos tipos de programas de televisão. Abaixo segue um dos roteiros produzidos por um grupo de alunos pertencente a uma das salas de 8º ano do Ensino Fundamental, do período matutino.

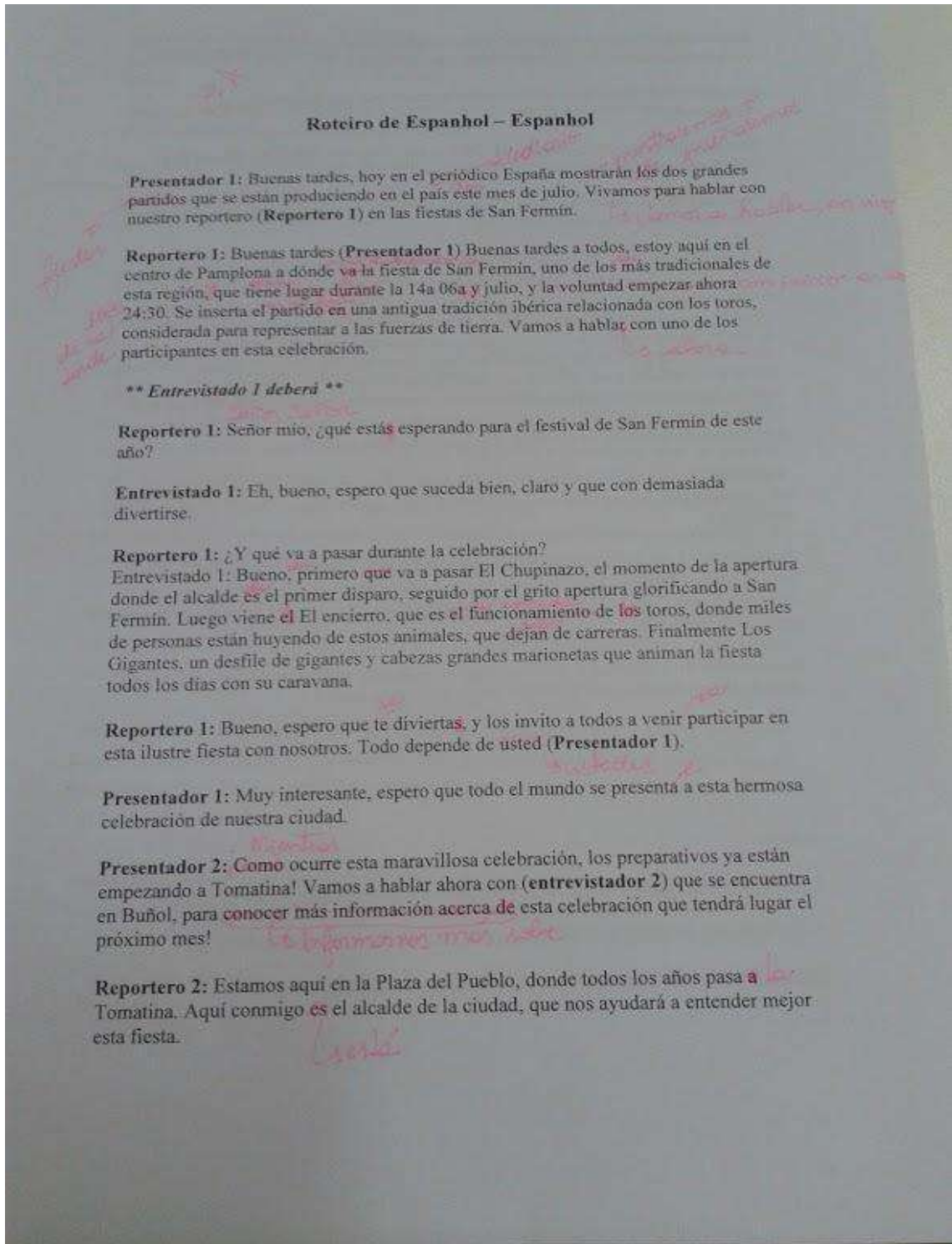


Imagem 2 – Roteiro para vídeo produzido coletivamente por um dos grupos de alunos pertencente a uma das salas de 8º ano do Ensino Fundamental, do período matutino.

Fonte: Acervo da autora

Conforme a imagem 2, realizei correções que abrangeram tanto aspectos gramaticais, como também sugestões em relação ao gênero textual usado e àsideias apresentadas para a elaboração do trabalho. A imagem em questão exemplifica a utilização da língua espanhola tanto escrita quanto, posteriormente,

falada, uma vez que houve a confecção de um roteiro para a gravação, em vídeo, de um telejornal. Assim, podemos concluir que a proposta de elaboração do *blog* permitiu aos alunos trabalharem com vários gêneros textuais, como é possível observar nos exemplos a seguir.

Como mostra a imagem seguinte (Imagem 3), os *blogs* produzidos pelos alunos não apenas revelam um uso expressivo e significativo da língua espanhola, mas também sua capacidade de explorar a multimodalidade dos diversos gêneros. O tema das postagens são as festas tradicionais da Espanha. Vemos como os alunos fazem uso de vários modos semióticos, tais como a cor, o *layout* da página, a tela de fundo, os textos informativos, as imagens e vídeos, entre outros.



Imagem 3 - Imagem das postagens no *blog* sobre as festas tradicionais da Espanha. Este *blog* foi criado por um dos grupos de alunos de uma das salas de 8º ano do Ensino Fundamental, do período vespertino

Fonte: Acervo da autora

Como já ressaltado no capítulo de metodologia, os alunos dos oitavos anos escolheram como temática a cultura de países hispanofalantes. Tínhamos cinco salas de oitavos anos, sendo que em cada sala havia uma média de 5 grupos, e que cada grupo escolheu um país hispanofalante, bem como 2 a 5 aspectos culturais sobre o país escolhido, como por exemplo, festas, gastronomia, dança e música,

esportes. A partir dos aspectos escolhidos, os alunos escolheram gêneros falados e escritos e ferramentas digitais, como *sites* específicos, aplicativos, vídeos, entre outras, com as quais pudessem expressar as informações desejadas. Ao longo do processo, aprenderam a utilizar editores de som e imagem como auxiliares para a gravação de vídeos, e inserir *links* para *sites* no *YouTube* onde esses vídeos estariam disponíveis. Esse é o caso de um *blog* de uma das salas de 9º. Ano (Imagem 4):



Imagem 4 - Imagem das postagens no *blog* sobre os Gêneros Musicais, mais especificamente neste caso, o *rock*. Este *blog* foi criado por um dos grupos de alunos de uma das salas de 9º ano

Fonte: Acervo da autora

Como também explicado no capítulo de metodologia, os alunos dos nonos anos, diferentemente dos alunos dos oitavos anos, escolheram como temática os Gêneros Musicais de países hispanofalantes. Tínhamos seis salas de nonos anos, com uma média de 4 a 5 grupos por sala, sendo que cada grupo escolheu um gênero musical para, em seguida, abordar os diversos gêneros musicais presentes no mundo hispânico (Imagem 4).

Com relação à importância das tecnologias digitais na sala de aula, a aluna **Maria Luísa**, do 8º ano do Ensino Fundamental, do período matutino, afirma, em seu diário que:

O trabalho com o *blog* foi uma ótima experiência. Aprendemos o espanhol de forma mais divertida, porque não ficamos só na apostila, já que estávamos mexendo também com o *blog*, então juntamos tudo. A aula não era mais cansativa.

A aluna participante demonstra, nesse fragmento, que aliar o material didático ao uso de TDICs possibilitou um aprendizado motivador. Como apontado pela aluna, o ensino de aspectos linguísticos não foi desconsiderado (“não ficamos só na apostila, já que estávamos mexendo também com o *blog*, então juntamos tudo”), pois o aprendizado desses aspectos embasou todo o processo de escrita e fala dos alunos. Porém, também não acreditamos que ele deva ser o foco principal, como um fim em si mesmo. A apostila produzida pela instituição traz temas de interesse dos alunos que, em muitas ocasiões, não são devidamente explorados, como aponta em seu diário a aluna **Cecília**, do 9º ano do Ensino Fundamental, do período matutino:

Após muitas pesquisa (sic) e discussões, o grupo escolheu o tango, já que consideramos um assunto mais interessante e que apareceu na apostila, mas que poderia ser bastante explorado, devido a toda sua beleza e carga cultural e histórica.

Os excertos de **Maria Luísa** e de **Cecília** mostram que é preciso explorar mais os temas de interesse dos alunos e presentes no material didático institucional, por meio de práticas e recursos tecnológicos disponíveis, de forma a promover uma aprendizagem mais significativa para os participantes. E quando pensamos em interesse, devemos retomar o papel da motivação no processo de aprendizagem, uma vez que a mesma, de acordo com Dörnyei (2001), é em si a força amparadora e sustentadora de tal processo. Além disso, a partir do acompanhamento de todo o processo, foi possível apontar a motivação como responsável pelo cumprimento dos objetivos traçados.

A aluna **Sara**, aluna do 8º ano do Ensino Fundamental, do período matutino, realizou o seguinte apontamento em seu diário, no qual expõe a sua opinião acerca desse tópico:

Além de ajudar no vocabulário e nos conteúdos gramaticais, o *blog* permitiu a interação na escola com outras tecnologias e fora dela, porque usamos o *WhatsApp* e outras redes sociais para conversarmos e decidirmos as ações do trabalho.

Para **Sara**, foi possível abordar os conteúdos gramaticais e lexicais, presentes nos materiais didáticos, por meio de atividades em grupo mediadas por TDICs que permitiram aos alunos explorar seus temas de interesse, motivando-os para a realização das tarefas. Consequentemente, os alunos puderam perceber a relevância desses recursos tecnológicos para seu aprendizado, o que os motivou ainda mais para aprender a língua.

Mariana, aluna do 9º. Ano do Ensino Fundamental, do período matutino, também menciona o aspecto motivador da utilização de ferramentas digitais no aprendizado, ao responder à pergunta de número dois do questionário (“As atividades realizadas nas aulas de língua espanhola através do blog foram interessantes? Por quê?”):

Sim, porque pudemos escrever juntos em espanhol, criamos os roteiros dos vídeos, criamos também as informações sobre o gênero musical, sobre os cantores, etc. E é legal usar a *internet* para aprender.

De acordo com o excerto da aluna **Mariana**, os recursos presentes na *Web* podem contribuir para uma aprendizagem mais motivadora, em função do uso de aplicativos, *sites*, entre outros recursos, com que os alunos já têm contato, para que dessa forma eles possam ampliar seus conhecimentos utilizando um meio que lhes chama a atenção. Como diz a aluna, “é legal usar a *internet* para aprender”.

Podemos destacar por meio do termo “juntos” utilizado, também, pela aluna, que a motivação para o uso das ferramentas digitais promoveu a identificação entre os integrantes e sua sensação de pertencimento ao grupo, o interesse pelo tema abordado e o trabalho conjunto. Tais características sugerem a presença dos três elementos estruturais de uma CoP (WENGER, 1998), domínio, comunidade e prática, nesse processo.

Outro excerto que ilustra o aspecto motivador das ferramentas digitais foi retirado do diário da aluna **Aline**, pertencente a uma sala de 9º ano do Ensino Fundamental, do período vespertino:

Usamos a sala de recursos digitais e tecnológicos e manuseamos também a tela que os professores usam. Criamos o *blog*, escolhemos o nome, o tipo de letra, o plano de fundo, etc. Gostei muito.

Ambos os excertos assinalam que as TDICs, usadas para abordar o conteúdo do material didático, podem se constituir como aspectos motivadores do processo de aprendizagem, especialmente quando os alunos têm a oportunidade de utilizar tecnologias digitais pouco exploradas em sala de aula, ou até mesmo recursos tradicionalmente restritos ao uso do professor, como “a tela que os professores usam”. Como veremos mais adiante, o uso das TDICs pode desencadear uma mudança nos papéis de professores e alunos.

Um dos pontos positivos do trabalho com as TDICs foi o desenvolvimento do letramento digital dos alunos (FREITAS, 2010; SOUZA, 2007; GILSTER, 1997; KNOBELE LANKSHEAR, 2006; BUZATO, 2006; LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000). Isso foi possibilitado pelo processo de elaboração dos *blogs*, que incluiu a utilização de outras ferramentas que auxiliaram na sua produção, como a criação de canais do *YouTube*, a gravação e a edição de vídeos, o uso de aplicativos para comunicação entre os participantes, editores de texto, etc. Destaquei alguns excertos, retirados tanto do meu diário como também dos diários dos alunos participantes, que sugerem esse desenvolvimento.

O primeiro excerto foi retirado do diário da aluna **Natália**, do 9º ano do Ensino Fundamental, do período vespertino, em que ela expõe sua opinião sobre o uso de TDICs em sala de aula:

Achei a ideia de criar um *blog* incrível e diferente, pois nenhum professor havia feito algo desse tipo antes. Legal, porque eu não sei mexer com esse tipo de tecnologia. Eu gosto muito das redes sociais e mexo no *Facebook* e no *Instagram*, mas com um *blog* eu nunca mexi, só via muitos na internet.

Natália assinala que os alunos estão tendo ainda pouco contato com as TDICs em sala de aula (“com um *blog* eu nunca mexi”), apesar do contato frequente

com outras tecnologias digitais como as redes sociais, como o *Facebook* e o *Instagram*, citados por ela.

Para reiterar a opinião da aluna **Natália**, destacamos dois trechos retirados das respostas à segunda pergunta do questionário (“As atividades realizadas nas aulas de língua espanhola através do *blog* oram interessantes? Por quê?”) dadas pelas alunas **Elisa**, de uma das salas de 9º ano do Ensino Fundamental, do período matutino, e **Marina**, do 9º ano do Ensino Fundamental, do período vespertino, respectivamente:

Sim, pois conseguimos interagir mais com nossos amigos, escrevemos e falamos em espanhol, sem contar que aprendemos a utilizar tecnologias que eu não sabia mexer.

Sim, pois utilizamos recursos que jamais eu tinha utilizado.

Nos trechos acima, vemos como, apesar de familiarizados com algumas TDICs, muitos adolescentes desconhecem ainda o uso de ferramentas tecnológicas como o próprio *blog*. Assim, o desenvolvimento do letramento digital no âmbito educacional é extremamente importante, pois possibilita aos aprendizes interagirem com diversas TDICs e delas se apropriarem, utilizando-as para escrever e falar em espanhol, como apontou **Elisa**. Em um trecho de meu diário, anotado na semana em que criamos os *blogs*, registrei minhas impressões sobre as dificuldades encontradas pelos alunos:

Nesta semana de criação dos *blogs*, presenciei como vários alunos apresentavam dificuldades funcionais em relação à (sic) alguns recursos tecnológicos básicos. Algumas das dificuldades encontradas foram em relação a criar uma conta de *e-mail*, criar uma conta no site *YouTube*, postar um vídeo, criar um *blog* (realizar postagens, manusear as interfaces, etc.). Outros alunos que já conheciam essas ferramentas se dispuseram a ajudar aqueles com mais dificuldade e isso foi muito bom porque uniu mais as turmas.

O excerto acima indica, por um lado, a existência de muitas dificuldades em relação ao uso de TDICs por parte dos alunos. Por outro lado, essas dificuldades ajudaram a desenvolver a colaboração entre os alunos, contribuindo também para que se elevasse o nível de coesão social do grupo. Como resultado, alunos com um nível maior de conhecimento auxiliaram e contribuíram para a aprendizagem daqueles com dificuldades.

Alguns alunos parecem cientes dessas dificuldades, e sugerem ser necessário o desenvolvimento do letramento digital de professores e de alunos. Esse é o caso da aluna **Maria Luísa**, do 8º ano do Ensino Fundamental, do período matutino. No item de número seis (“Sugestões”), presente no questionário, a aluna destaca a importância de:

Ir mudando as tecnologias que os alunos irão manusear, colocar com mais frequência os alunos para manusear as tecnologias, investir durante todo o ano neste tipo de atividades e capacitar os professores para que eles saibam ensinar os alunos a usar as tecnologias.

Maria Luísa é bem enfática ao expressar a importância das TDICs na formação de professores e alunos; ela propõe “colocar com mais *frequência* os alunos para manusear as tecnologias”; “*manusear* as tecnologias”, ou seja, um aprendizado baseado na prática; e “investir *durante todo o ano*”, o que sugere um processo gradual, que requer uma continuidade por um período de tempo. Por outro lado, o depoimento de **Maria Luísa** revela também traços de um modelo tradicional de ensino e de aprendizagem. Segundo **Maria Luísa**, é preciso “capacitar os professores para que *eles saibam ensinar os alunos* a usar as tecnologias”; por que, afinal, caberia aos professores ensinar seus alunos a usarem as TDICs? Não seria possível pensar em professores e alunos aprendendo simultaneamente, como membros de uma CoP? Não seria esse tipo de aprendizado mais adequado às relações horizontais características de ambientes de aprendizado mediado por TDICs? Como veremos adiante, as atividades de elaboração dos *blogs* aqui analisadas se deram em um ambiente escolar marcadamente tradicional, em que o professor ainda é tido como o principal detentor de conhecimento, responsável pelo aprendizado de seus alunos. Isso constituiu um dos desafios à implementação das atividades de uso das TDICs em sala de aula.

Natália, Elisa, Marina e Maria Luísa expressam a necessidade e o interesse que os alunos têm em utilizar as TDICs no processo de aprendizagem. Para que isso seja possível, é preciso criar oportunidades para sua utilização significativa em sala de aula, e que os professores também estejam capacitados, de forma que ao utilizá-las, professores e alunos não se limitem a “encher garrafas novas com o mesmo vinho”. Por mais que pensemos em crianças e adolescentes como nativos digitais (PRENSKY, 2001), isto é, em seres que possuem comportamentos que refletem que

a tecnologia digital é vista como uma linguagem, de modo que os mesmos fazem seu uso desde seu nascimento, vemos ainda que muitos possuem conhecimento limitado de algumas ferramentas simples. Portanto, é fundamental inserir em sala de aula diversas ferramentas digitais para que tanto alunos como professores aprendam a manuseá-las.

Aprender a manusear tecnologias digitais corresponde, nos termos de Lankshear, Snyder e Green (2000), já apresentados durante a revisão teórica, à dimensão operacional do letramento digital, ou saber como operar as TDICs. Através dos depoimentos de **Elisa e Marina** (“aprendemos a utilizar tecnologias que eu não sabia mexer”, e “utilizamos recursos que jamais eu tinha utilizado”, respectivamente), podemos afirmar que a dimensão operacional do letramento digital foi trabalhada. Porém, não podemos restringir a ideia de letramento digital apenas à dimensão operacional, uma vez que há a presença, também, da dimensão social e cultural, relacionada à participação em práticas sociais autênticas. Quanto à presença dessa dimensão, podemos destacar um trecho do diário da aluna **Maria Luísa**, do oitavo ano do Ensino Fundamental, do período matutino, em que ela comenta a gravação de um vídeo sobre culinária espanhola:

Escolhemos a receita e produzimos o roteiro como um dos programas de culinária espanhol que estão no *YouTube*. Fomos ao supermercado para comprarmos os ingredientes para o “Pastel de Santiago”, prato típico espanhol. Foi muito bom, porque todos gostam de cozinhar. E apesar da bagunça na cozinha, ficou uma delícia. Enquanto cozinávamos o vídeo foi sendo gravado. Foi muito divertido, pois todos ajudaram e porque podemos usar e praticar o uso da língua fora da sala de aula. Editamos o vídeo e postamos no nosso canal do *YouTube*.

No relato acima, vemos que os alunos se engajaram em práticas sociais cotidiana mediadas pelas TDICs, para produzir um programa de culinária. Como os demais vídeos gravados por seu grupo, esse trabalho possibilitou-lhes o envolvimento em práticas discursivas autênticas, com o uso de novas tecnologias na produção, distribuição e troca de textos e informações.

Em relação à dimensão crítica, em que professores e alunos são capazes de avaliar o *software* e outros recursos de tecnologia num espírito de “ceticismo informado”(LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000), analisando-os de forma crítica

em relação ao seu uso e suas possibilidades, destacamos o excerto retirado do diário da aluna **Sara**, do 8º ano do Ensino Fundamental, do período matutino:

Além de ajudar principalmente na escrita e na fala esse trabalho também permitiu ver as outras possibilidades que temos para aprender. Achei um pouco complicada o processo de edição das interfaces, mas achei fácil a parte das postagens. Acho que as redes sociais são mais simples em relação a essa parte. Mas, penso que por meio do blog poderíamos fazer mais coisas, gostaria muito que continuássemos atualizando com outros assuntos ou se possível no ano que vem criássemos novos temas e assuntos.

Conforme apresenta o relato, a aluna **Sara** expressa sua opinião em relação ao *blog* como ferramenta, apontando aspectos positivos e negativos dessa ferramenta digital em si mesma: achou fácil realizar postagens, mas teve dificuldade com a edição do *blog*, que compara com as redes sociais. Além disso, ela destaca também sugestões sobre as possibilidades de uso da ferramenta para próximos trabalhos.

3.2. Colaboração, interação, autonomia e negociação de sentidos em uma CoP

Minha preocupação em trabalhar com os materiais didáticos institucionais de uma forma mais colaborativa já aparece no começo de meu diário, de onde extraí o seguinte excerto:

Acredito ter encontrado uma forma pela qual poderei talvez conciliar o material didático proposto a atividades que permitam aos alunos terem uma aprendizagem mais colaborativa. Penso que aliar uma ou mais ferramentas ao ensino de língua espanhola, de modo que haja a colaboração entre os aprendizes é muito interessante. Contudo, terei que me atentar aos demais conteúdos presentes nas apostilas.

Como colocar em prática o projeto de aprendizagem colaborativa, e ainda cobrir os conteúdos presentes no material didático? E mais: como promover colaboração, de fato, e não apenas cooperação? O depoimento de **Juliana**, do 8º ano do Ensino Fundamental, período vespertino, explica a diferença entre um

trabalho colaborativo e cooperativo, em resposta à primeira pergunta do questionário:

A gente (o grupo) só pesquisava e colava em outra página e era só apresentar o que foi pedido pelo professor. Agora não, a gente teve que pesquisar, ler, escrever e falar, e pra fazer tudo isso tivemos que discutir em grupo, porque *nós éramos um grupo*. Antes juntávamos as partes que cada um tinha feito e só.

Segundo **Juliana**, quando havia trabalhos em grupos, cada aluno fazia sua parte de forma separada, para que posteriormente o grupo pudesse unir todas as partes, em um processo cooperativo de aprendizagem, no qual não há uma construção conjunta de conhecimento, como ressaltado anteriormente por Kenski, (2015a). Contudo, durante a elaboração dos *blogs*, os alunos desenvolveram autonomia, decidindo que tipos de recurso iriam utilizar e de que modo. Essa autonomia já foi mencionada nos depoimentos de **Sara** e de **Cecília**, logo acima, e reaparecerá em depoimentos de outros alunos, logo em seguida. Todo o processo de tomada de decisões se baseou na interação, na negociação e na criação de uma identidade entre os membros do grupo, resultando na escrita coletiva dos roteiros e textos informativos, bem como na produção dos vídeos, e favorecendo, dessa forma, um processo de aprendizagem colaborativo (KENSKI, 2015a). Em outras palavras, podemos afirmar que o trabalho com *blogs* favoreceu a elevação do nível de comprometimento dos integrantes do grupo, de modo que concomitantemente favoreceu assim a criação de uma CoP, pautada em uma metodologia colaborativa.

“Nós éramos um grupo”, afirma **Juliana**. Essa frase, bem como todo o seu depoimento, sintetiza a ideia de que formou-se uma CoP em torno do trabalho com *blogs*, promovendo o aprendizado colaborativo de espanhol. Nesse processo, houve a formação de uma comunidade, com a aprendizagem ocorrendo a partir do pertencimento a um grupo; de uma identidade, ou seja, uma identificação para com os objetivos traçados pelos integrantes do grupo; da construção de significados, e que a aprendizagem se baseou na vivência coletiva das experiências de cada indivíduo; e de uma prática, no que se refere à aprendizagem ocorrendo por meio da própria prática (WENGER, 1998).

Nessa CoP, a colaboração desencadeou uma reconfiguração dos papéis desempenhados por professora e alunos, e das relações interpessoais, como veremos nos depoimentos a seguir.

O primeiro depoimento foi retirado de meu próprio diário. Trata-se de um excerto em que descrevo minhas impressões sobre a primeira aula da sequência didática de preparação dos *blogs*, em que os alunos escolheram a ferramenta que usariam, o tema que gostariam de explorar, e como se organizariam:

É incrível ver como apesar das peculiaridades apresentadas por cada sala, os alunos de modo geral, conseguiram vislumbrar o que queriam fazer e como queriam fazer. E em poucos minutos nos tornamos um grupo interagindo sobre quais decisões tomar, como procederíamos e nos organizaríamos. *Fui afastada de um papel de professora em que fui colocada dentro do ambiente escolar e passei a atuar como orientadora do processo.* Em decisão conjunta os alunos escolheram temas que apareciam no próprio material didático, mas que em realidade era pouco explorado pelo mesmo.

A mudança em meu papel de professora – de principal transmissora dos conteúdos do material didático produzido pela instituição, para orientadora do trabalho realizado pelos alunos – foi acompanhada pela mudança no papel dos alunos, como revela o seguinte trecho. Foi retirado do diário da aluna **Aline**, de um 9º ano do Ensino Fundamental, período vespertino, que fez o seguinte apontamento, sobre a 1ª aula com o *blog*:

Nesta aula a Prof.^a Amanda nos questionou sobre utilizarmos uma ferramenta digital em sala. Achei isso bem diferente do que fazíamos nas outras disciplinas. Achei bem democrático como escolhemos tudo. Agora, nós seríamos *os donos do trabalho* e ela nos ajudaria. Gostei muito da ideia de mexermos com um *blog*, escrever, gravar vídeos, etc. Então, começamos a discutir sobre o que queríamos. *Nós escolhemos* o número de integrantes, o tema (Gêneros Musicais), os cantores, enfim, *tudo sobre o nosso trabalho*; ela (a professora) só nos ajudou de forma que o grupo era o responsável pelo que iríamos fazer.

Aline descreve o processo como “democrático”, dizendo que os alunos seriam “os donos do trabalho”, diferentemente do que acontece nas outras disciplinas (como veremos mais adiante, isso gerou conflitos no ambiente escolar); aponta que a professora “só nos ajudou de forma que o grupo era o responsável pelo que iríamos fazer”, e que os alunos decidiram cada detalhado trabalho. A liberdade

criativa despertou o interesse dos alunos, como afirma **Guilherme**, de um 8º ano vespertino, explicando o motivo por que as atividades de elaboração do *blog* foram interessantes:

Sim, pois tivemos a liberdade para escolher o tema, a gravação do vídeo, etc.

Tanto a resposta de **Guilherme** quanto o excerto do diário de **Aline** sugerem que os próprios alunos podiam decidir “o que” e “como” desejavam realizar as atividades, ou seja, as ferramentas tecnológicas que usariam, o que fariam, como se organizariam, com total liberdade para realizar as atividades. Os depoimentos de **Guilherme** e de **Aline** mostram, portanto, que os alunos adquiriram mais autonomia, um fator importante para que se sintam mais motivados no processo de aprendizagem. Um excerto do diário de **Maria Clara**, do 9º ano do Ensino Fundamental, período vespertino, também destaca a autonomia dos alunos na preparação do *blog*:

Na nossa primeira reunião, apenas um integrante não pode ir, o Ian, mas mesmo assim fizemos o roteiro, traduzimos e entregamos para a Profe (sic) Amanda. Na mesma reunião decidimos o que faríamos no vídeo, ficando decidido em que cada um iria ajudar.

“Fizemos”, “traduzimos”, “entregamos” e “decidimos”: assim como **Guilherme** e **Aline**, **Maria Clara** usa muitos verbos na primeira pessoa do plural, chamando nossa atenção para o aspecto de coletividade que marcou as atividades do *blog*, realizadas de forma interativa e colaborativa, não apenas cooperativa. Afinal, há indícios de que eles trabalharam juntos, e não apenas agruparam tarefas realizadas individualmente. Esse trabalho colaborativo foi possível através da mediação de TDICs. Assim como salientamos no capítulo de fundamentação teórica, de acordo com Kenski (2015), as tecnologias redimensionam o espaço da sala de aula e alteram as estruturas verticais (professor >aluno), tornando-as mais horizontais. Em outras palavras, o professor passa a assumir um papel menos prescritivo, proporcionando aos alunos um papel mais central e ativo. Desse modo, as TDICs têm tudo para ser utilizadas em prol de uma metodologia colaborativa.

Um aspecto fundamental da aprendizagem colaborativa é a interação. Esse aspecto sobressai em alguns trechos dos diários e respostas dos questionários dos

participantes. A aluna **Daniela**, de uma das salas de 8º ano do Ensino Fundamental, do período vespertino, afirma, em resposta à pergunta 2 do questionário (“As atividades realizadas nas aulas de língua espanhola através do blog foram interessantes? Por quê?”):

Sim, porque discutimos sobre o tema em grupo, expondo nossas opiniões e escolhemos como faríamos tudo. Escrevemos *juntos* os roteiros dos vídeos e gravamos também *juntos* os vídeos.

A ideia de interação entre os alunos é reforçada pela repetição da palavra “juntos”, sugerindo que ela proporcionou a produção conjunta e a tomada de decisões no próprio processo de aprendizagem, além de favorecer a prática da língua espanhola. Isso também aparece no diário da aluna **Yara**, do 8º ano do Ensino Fundamental, do período vespertino:

Na nossa primeira reunião escrevemos o roteiro do nosso vídeo sobre a Espanha. Pensamos em um jornal, que chamamos de “Telediário Internacional”. Foi dado esse nome, pois pensamos em ter um jornal em que o mundo inteiro tivesse acesso para obter informações sobre a Espanha. Para a gravação decidimos que cada um teria um papel.

A interação, como todos os outros aspectos ressaltados nesta seção, sugere que, além de construir conhecimento conjuntamente, os sujeitos participantes compartilharam objetivos, interesses e paixões em comum, consequentemente gerando uma aprendizagem coletiva, interativa e mais significativa (MACARIO et al., 2010), formando, realmente, CoPs.

3.3. Dificuldades e Entraves

Em alguns casos, porém, a interação entre os alunos não ocorreu livre de conflitos. Às vezes, os conflitos decorriam da divergência de opiniões, e outras vezes, por causa de problemas da dinâmica interna dos grupos. Destacamos um trecho do diário de **Bárbara**, do 8º ano do Ensino Fundamental, do período vespertino, que apresenta alguns conflitos:

Na nossa primeira reunião fora da escola, não conseguimos fazer nada, porque sempre que alguém dava ideia um dos integrantes do grupo não gostava e tentava impor a sua ideia. No final de

cinco horas só tínhamos brigado e não feito nada. No outro dia procuramos a professora Amanda e ela conversou com o grupo todo, falando que nós tínhamos que tomar decisões conjuntas, utilizando o que já sabíamos, as nossas ideias, de forma que unissem (sic)tudo de uma forma coerente, pois nem sempre dava para fazer o que todo mundo quer, até porque o trabalho não era algo individual. Depois disso nos entendemos e o clima melhorou. Conseguimos tomar as decisões em grupo.

Conforme vemos no excerto acima, a existência de opiniões discrepantes causou conflitos no grupo. Para acomodá-los, os membros do grupo tiveram que aprender a negociar as diferenças de opinião e tomar decisões coletivas. Vejo os desentendimentos como um fator importante, pois a partir deles os alunos conseguiram ver o que havia de errado e negociar entre si para resolver as diferenças. O mais importante, neste caso, é que o grupo entendeu que o trabalho dependia da interação e, mais ainda, da identificação com o grupo. Como orientadora, me senti pouco requisitada para resoluções de conflito, o que a meu ver mostra que os grupos, em grande maioria, procuraram resolver seus problemas internos de forma mais autônoma e responsável.

Outro excerto que ratifica a importância da negociação vem do diário da aluna **Natália**, do 9º ano do Ensino Fundamental, do período vespertino:

Inicialmente, meu grupo e eu havíamos pensado em fazer as atividades usando o tema Pop Rock, mas nossa ideia mudou, porque alguns não gostam desse tipo de música. Por isso, discutimos sobre um gênero musical que agradasse a todos, o Rock Espanhol.

Em ambos os excertos, o trabalho em grupo levou os alunos a reconhecer a importância da negociação de significados, de modo a desenvolver objetivos comuns e tomar decisões para alcançá-los. No entanto, em alguns casos a negociação não produziu os resultados esperados, e os conflitos permaneceram. No próximo excerto, retirado de meu próprio diário, relato a resistência de um aluno ao trabalho de elaboração dos *blogs*, que esse aluno não reconhecia como uma atividade de ensino e aprendizagem válida:

Na última semana de aulas regulares, antes dos exames de recuperação, durante uma aula em uma das salas de nono ano, do período matutino, ao chamar a atenção de um aluno, o mesmo me disse: “não sei porque você está chamando a minha atenção, você só fica enrolando com esse negócio de *blog* e não dá aula”. Em resposta eu lhe disse: “Então, segundo a sua opinião, não dar aula seria não utilizar o material didático em todas as aulas? Sinto muito, mas isso não quer dizer que

você, como também os seus colegas, não tiveram aulas de espanhol, pois nós vimos toda a parte de gêneros musicais presente no material didático, fizemos os exercícios, vimos o Pretérito Imperfecto de Subjuntivo por meio de duas entrevistas com os cantores Alejandro Sanz e com a cantora Julieta Venegas, que também serviram de modelos para os roteiros dos vídeos, e além disso fizemos todas as atividades do *blog*. Agora, explique-me, como eu não dei aula?”

Após minha fala, o aluno ficou calado, e os demais alunos da sala responderam que ele não tinha argumentos para sustentar sua posição. Ao final da aula, o grupo em que ele estava inserido me procurou para esclarecer que ele preferiu trabalhar sozinho e que ele tampouco procurou interagir com os outros membros. O grupo ainda acrescentou que ele sempre foi resistente a atividades coletivas, e que os pais dele faziam questão do preenchimento total da apostila.

Nesse momento, percebi que alguns alunos ainda se apresentam muito presos a preceitos tradicionais do que seria o processo de ensino e aprendizagem, em que o aluno é tido como receptor passivo de conteúdos ministrados pelo professor. Ademais, tal modelo prioriza muito mais o produto final que o processo de desenvolvimento e construção do conhecimento, fazendo com que os alunos também o priorizem. Portanto, não é de se estranhar que os discentes se preocupem muito mais com os conteúdos gramaticais presentes no material didático e nas avaliações.

O comentário do aluno surgiu durante uma aula ministrada na última semana de aulas, antes dos exames de recuperação. Possivelmente, a proximidade das avaliações tenha levado o aluno a verbalizar sua insatisfação com as atividades do *blog* e a falta de aulas expositivas tradicionais. Ao todo, três grupos me relataram esse tipo de problema pessoalmente, ou por meio dos diários e dos questionários.

Outro problema foi o desinteresse de alguns alunos em relação às atividades, como destaca o fragmento do diário da aluna **Teresa**, do 8º ano do Ensino Fundamental, período vespertino:

O problema do meu grupo se chama Marta. Ela não participou das reuniões, não ajudou a gente a elaborar os roteiros e não participou do vídeo. A Professora Amanda conversou com a gente e com ela, nós conversamos com ela e nada. No final ela só me enviou um resumo sobre um dos nossos tópicos e cheios (sic) de erros de espanhol.

De acordo com o relato de **Teresa**, infelizmente **Marta**, também aluna do 8º ano vespertino, não se integrou ao grupo, deixando de participar da elaboração dos roteiros ou da produção do vídeo. Sua falta de participação parece ter causado a irritação de Teresa, que a nomeou como “o problema de seu grupo”, e criticou a qualidade de seu resumo (“cheios de erros de espanhol”). Porém, é preciso que nos atentemos para a causa dessa “falta de participação”. Como também participante do processo e tendo conhecimento do comportamento do grupo dentro e fora de sala, vejo que a aluna Marta mostrou nesse ano, pouco interesse não somente para com a língua espanhola, mas também para com as demais disciplinas. Outro fator importante, foi o deslocamento da aluna no ambiente escolar. A discente apresentava alguns problemas de comportamento e distanciamento em sala de aula.

Outro caso semelhante de falta de participação, porém por uma razão diversa, foi o do aluno **João**, aluno do oitavo ano matutino, que deu a mesma resposta às perguntas 2, 4 e 5 do questionário:

Eu não sei responder, o grupo me isolou e eu não consegui participar.

Ao contrário do que informou o grupo de **Teresa**, o grupo de **João** parece tê-lo excluído da realização das atividades de *blog*. Para averiguar o que estava acontecendo, marquei uma reunião com o grupo, e eles me relataram duas versões. A primeira foi a de **João**, que repetiu exatamente o que havia posto no questionário. A segunda foi a do grupo, que reclamou falta de interesse do aluno nas atividades. Assinalei a todos do grupo que deviam ter me procurado antes para relatar o problema, porque teríamos tentado resolvê-lo juntos.

Vemos que nos três casos, os alunos não atuaram como membros das CoPs, por diferentes motivos. No primeiro caso, o comentário do aluno revelou uma visão tradicional de ensino e aprendizagem, pouco compatível com o trabalho de uma CoP. No caso dos outros dois alunos, tanto os demais alunos participantes quanto eu buscamos integrá-los, porém sem sucesso. Esses insucessos revelam a importância da negociação no trabalho colaborativo, e a necessidade de praticá-la com mais regularidade, como uma habilidade a ser desenvolvida por todos envolvidos no processo educacional. Afinal, independentemente da metodologia adotada, os conflitos vão existir em qualquer situação, e em diferentes níveis, como os relatados a seguir.

Em um fragmento de meu diário, relato um problema que tive com os pais de alguns alunos, em relação ao uso da imagem dos alunos nos vídeos:

Ao levar os alunos de uma das salas de oitavo ano, do período matutino, à sala na qual há a presença massiva de recursos digitais, com os computadores para todos os alunos, me deparei com a seguinte situação: um grupo pertencente a essa sala disse que as mães não queriam que suas imagens fossem vinculadas às redes virtuais e que não autorizavam o uso das mesmas em vídeos. Para a resolução do problema em questão, avisei aos alunos que o vídeo era apenas uma das ferramentas que a grande maioria dos alunos havia optado por utilizar, e que caso aquele grupo ou qualquer grupo não quisesse utilizar não haveria problema.

Como professora, vejo que alguns pais ainda se opõem ao uso de TDICs na escola. Entretanto, acredito não ser possível desconsiderar o contexto tecnológico em que os adolescentes estão inseridos, pois a grande maioria possui perfis em redes sociais, como por exemplo, o *Facebook*, o *Snapchat* e o *Twitter*, usando os recursos disponíveis para se comunicarem e trocarem mensagens, fotos e arquivos.

Um possível motivo para essa resistência à presença das TDICs é que muitos de nós possuímos crenças educacionais arraigadas a concepção tradicional de ensino e aprendizagem. Essas crenças acabam espelhando-se em outras características dos componentes desse processo em muitas instituições e, que ademais, tratam-se de aspectos que necessitam ser repensados para que haja uma proposta de ensino e aprendizagem mais colaborativa, como por exemplo, a organização espacial das salas de aula em fileiras com carteiras ordenadas de modo sequencial; o papel que ainda ocupa o professor em um espaço à frente da sala de aula, de modo a se constituir como o agente central do processo de ensino, refletindo uma visão objetivista da aprendizagem, conforme sugerido por Paiva (2010); os objetivos de aprendizagens direcionados pelo material didático que possui prazos determinados para sua execução em sala de aula, deixando pouco espaço para que o professor possa desenvolver atividades extras, abordar temas de interesse dos alunos; e, por fim o monitoramento do ambiente escolar, que pode ser visto como um dos possíveis motivos de retração de alunos e professores a mudanças em sala de aula, uma vez que pode representar a falta de autonomia na mesma.

Apesar dos conflitos e das dificuldades relatadas acima, decorrentes do uso de TDICs nesse ambiente de aprendizagem, posso dizer que a elaboração dos *blogs*

durante as aulas de língua espanhola possibilitou uma aprendizagem mais colaborativa, contribuindo para a interação entre os alunos, favorecendo-lhes a autonomia, bem como a mudança de papel do professor para orientador, gerando um ambiente enriquecedor para a aprendizagem. Em outras palavras, o uso da ferramenta digital em uma metodologia colaborativa possibilitou que os alunos trabalhassem em conjunto para atingir um ou mais objetivos em comum, e conseqüentemente fez com que os mesmos criassem uma identidade dentro daquele grupo. Assim, houve também a formação de comunidades de prática, pois os alunos constituíram grupos a partir de interesses em comum, interagindo entre si e, ademais, aprendendo a utilizar um repertório de ferramentas digitais, como o *blog*, entre outras, e compartilhando histórias e experiências de vida em um processo coletivo de construção do conhecimento.

No próximo e último capítulo apresento as considerações finais da pesquisa, tecendo reflexões sobre os resultados obtidos e propondo encaminhamentos possíveis para futuras investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, refletimos sobre o uso do *blog* como ferramenta digital, por meio da qual os alunos participantes vivenciaram um processo de aprendizagem fundamentado na colaboração, na participação e no engajamento mútuo, desenvolvendo uma CoP.

Minha atuação como professora, ou melhor, como orientadora, fez com que eu revisse algumas de minhas próprias crenças, fundamentadas em uma metodologia tradicional que estabelece papéis fixos para professores e alunos em sala de aula. Tal mudança me mostrou a necessidade de reorganização desses papéis, de modo a valorizar as habilidades e conhecimentos de mundo dos alunos. A utilização das TDICs, mais especificamente, o uso *de blogs*, no ensino de uma língua que, apesar da proximidade geográfica com muitos países hispanofalantes não é a mais estudada pelos alunos, se revelou uma forma de proporcionar-lhes um aprendizado significativo e motivador, através de uma metodologia colaborativa. Ademais, alguns alunos se sentiram motivados a criar seus próprios *blogs* para divulgar informações de interesse pessoal e acadêmico, como é o caso da aluna **Maria Clara**.

Verificamos que, através de uma proposta colaborativa de ensino, mediada por TDICs, foi possível ministrar aulas baseadas nos conteúdos de interesses dos participantes, por meio de trabalhos envolvendo um esforço de todos os aprendizes envolvidos, que utilizaram seus conhecimentos prévios para construir o conhecimento conjuntamente. Porém, assim como já pontuamos nos capítulos anteriores, é necessário desenvolver um trabalho realmente colaborativo, e não apenas cooperativo, através do qual os alunos interajam, negociem e produzam um trabalho com que possam se identificar.

Como ferramenta digital, o *blog* proporcionou essa identificação, não somente com o tema do trabalho, mas também com o grupo em que estavam inseridos. Como vimos, esse recurso favoreceu um trabalho em conjunto, a interação, a negociação, o compartilhamento de ideias, interesses, desejos e experiências pessoais em um nível muito alto, o que acabou gerando vínculos afetivos entre os participantes, engajados em um trabalho colaborativo. Dessa forma, o *blog* não se limitou a formar CoAs, mas possibilitou a formação de CoPs, nas quais os alunos

aprenderam espanhol através de gêneros digitais, o que aproximou os conteúdos propostos pela instituição escolar da vida dos alunos. E mais: a experiência de elaboração dos *blogs* permitiu-lhes o desenvolvimento de uma visão crítica acerca do uso das TDICs e de suas possibilidades. Nesse sentido, os alunos também passaram a ver que podiam desempenhar um papel mais ativo em relação a seu próprio aprendizado, diferentemente do que acontece normalmente em uma sala de aula.

Contudo, a tentativa de promover um aprendizado de espanhol mediado por TDICs também gerou algumas adversidades, resultantes do conflito entre seu potencial para promover maior autonomia, interação e colaboração, e a visão tradicional de ensino e aprendizagem vigente em instituições que, embora dispostas a introduzir TDICs em sala de aula, continuam a fazê-lo por meio de métodos de ensino descontextualizados, centrados no ensino dedutivo da gramática enquanto sistema de normas – em outras palavras, engarrafando vinho velho em garrafas novas (KNOBEL; LANKSHEAR apud TAGATA, 2012). Primeiramente, os dados analisados no capítulo anterior mostraram que uma parte dos alunos não compreendeu como o trabalho com TDICs contribuiu para sua formação como alunos e indivíduos. Em segundo lugar, muitas pessoas ainda parecem não ter vislumbrado os benefícios das TDICs para a aprendizagem, acreditando apenas no valor do material didático tradicional. E, por fim, acredito que a escola necessita realizar algumas modificações para que, então, seja possível adotar uma metodologia colaborativa.

No que tange à infraestrutura das salas de aula, necessitamos que haja um ambiente mais apropriado para a interação, pois, até nas ditas salas equipadas por recursos digitais e tecnológicos, os alunos continuam ordenados em fileiras, e o professor ainda ocupa um lugar de destaque, reforçando uma diferenciação hierárquica entre os participantes do processo de aprendizagem. Além disso, o monitoramento do ambiente escolar pode cercear a liberdade de alunos e professores na realização de um trabalho espontaneamente colaborativo. Quanto à alguns membros da comunidade escolar possivelmente egressos de contextos educacionais caracterizados por uma metodologia tradicional, parecem estar mais preocupados com uma avaliação somativa e não formativa. Contudo, é preciso

frizarque a instituição vem buscando transformar essa realidade, como por exemplo, por meio da capacitação teórica e prática do corpo docente.

Tais obstáculos foram, portanto, em parte superados. No que tange à organização dos conteúdos, busquei utilizar ferramentas digitais que possibilitassem dedicar menos tempo aos conteúdos programáticos, e mais tempo a temáticas atuais de interesse dos alunos, tentando tornar o material didático mais relevante para o contexto dos mesmos. Em relação à disposição das salas de aulas, busquei adequá-la a uma proposta mais colaborativa, no sentido de os alunos trabalharem em grupo, fazendo uso de ferramentas digitais e do material didático digital.

Os entraves mencionados neste estudo nos mostram que ainda podemos enfrentar vários níveis de resistência em relação a novas abordagens de ensino, baseadas na utilização de TDICs. Apesar disso, é preciso evidenciar o potencial dessas abordagens para tornar a escola um lugar mais próximo do contexto social de seus aprendizes e favorecer-lhes uma aprendizagem significativa, caracterizada por interação, autonomia, práticas de um letramento digital, entre outros fatores. Por outro lado, é preciso compreender que, por mais surpreendentes que sejam, as TDICs não farão nenhum milagre, sem uma metodologia adequada a uma nova era.

Esta pesquisa procurou demonstrar os benefícios que uma proposta colaborativa de ensino aliada ao uso de TDICs pode ter para o processo de aprendizagem de língua espanhola. Como vimos, essa proposta possibilitou a aproximação da sala de aula à realidade de seus aprendizes, tornando o ambiente escolar um lugar no qual os mesmos são sujeitos ativamente engajados na construção de seu conhecimento. Vimos ainda que uma proposta de ensino colaborativo pode enfrentar obstáculos, sendo necessário buscar modos de negociar diversos interesses de forma a superá-los e assim promover uma aprendizagem mais significativa.

REFERÊNCIAS

- BARROS, L. A. **Sistemas de suporte a ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa**, 1994. Tese (Doutorado) - COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro, 1994. LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- BLOOD, R. "Introduction". In: RODZVILLA, J. (Org.). **We've got blog!: how weblogs are changing our culture**. Cambridge: Perseus, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola.
- BRAGA, J. C. F., Ensino e aprendizagem de línguas via redes de participação. In: BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis (coord.). **Integrando Tecnologias No Ensino De Inglês Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012;
- BRAGA, D.B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- BRAGA, D. B. e COSTA, L. A. (2000). **O computador como instrumento e meio para ensino e aprendizagem de línguas**. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 36, n. Jul/Dez, p. 61-79.
- BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteu-do/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 2 maio 2016.
- COUTINHO, C. P.; BOTTENTUIT Junior, J. B. Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da web 2.0. In: **IX Simpósio Internacional de Informática Educativa**. Portugal, 2007. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIE.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.
- DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge University Press, 2001.
- FREITAS, M.T. **Letramento digital e formação de professores**. *Educação em revista*, v.26, n.3, p. 335-352, 2010.
- FIGUEIREDO, F. J. Q.; GONÇALVES, R. M. Você já blogou hoje?: Estudo sobre o uso de *blogs* nas aulas de língua inglesa. In: Jesus, D. M. de; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- GOMES, N.G. **Os computadores chegam à escola: E agora, professor? IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Florianópolis: 2002.

GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

IPIRANGA, A. S. R. *et. al.* Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. In: **Cad.** EBAPE.BR. Volume 3, no.4. Rio de Janeiro, Dezembro, 2005.

KENSKI, V. M. **Tecnologías e ensino presencial e à distância**. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2012a.

_____. **Educação e Tecnologías: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012b.

KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. **New Literacies: everyday practices and classroom learning**. Londres: Open University Press, 2006.

LAISTER, J.; KOBER, S. **Social aspects of collaborative learning in virtual learning environments**. 2005. Disponível em: <<http://comma.doc.ic.ac.uk/inverse/papers/patras/19.htm>>. Acesso em: 7 abr. 2016.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools**. Sydney: Allen and Unwin, 2000.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACARIO, M. J. B. *et. al.* Comunidades de Prática em Ambientes Virtuais: da Teoria à Experiência Colaborativa. In: **TICAI 2010 - TICs Aplicadas para el aprendizaje de la Ingeniería**, 159 - 166. España: Sociedad de Educación Capítulos Español, Portugués y Colombiano.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes na tecnologia digital. In: MARCUSCHI & XAVIER, A. C. (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; REIS, S. C. dos; MARSHALL, D. O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em inglês. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 126 – 143.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2016.

QUINTERO, L. M. **Blogging**: A way to foster EFL writing Colombian Applied Linguistics Journal, núm. 10, octubre, 2008, pp. 7-49 Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305726656005>

ONRUBIA, Javier; COLOMINA, Rosa; ANGEL, Anna. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados em trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. IN: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

O'REILLY, T. **What is Web 2.0**. Disponível em: <<http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

PAIVA, V. L. M. O. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: PAIVA, V. L. M.O. (Org.) **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001. p. 270- 305.

_____. Comunidades virtuais de aprendizagem e colaboração. In: TRAVAGLIA, L.C. **Encontro na Linguagem**: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: UFU, 2006.p.127-154.

_____. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. In: **Educação em Revista**. Volume 26, no.3. Belo Horizonte, Dezembro, 2010.

RAMOS, J. L. et al. **Construtivismo comunal**: Esboço de uma teoria emergente no campo da Utilização Educativa das TIC na Escola, no Currículo e na Aprendizagem. Disponível em <http://www.cceseb.ipbeja.pt/evolutic2003/SP_0.HTM>. Acesso em: 16 jan. 2016.

_____; Espadeiro, R.G (2014). Os futuros professores e os professores do futuro. Os desafios da introdução ao pensamento computacional na escola, no currículo e na aprendizagem. **Revista de Educação, Formação e Tecnologia**, 7(2), 4-25. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft>>. Acesso em agosto 2015.

RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública**. 2008. 412f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2008.

RICHARDSON, W. **Blogs, Wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms**.Corwin Press.Thousand Oaks, 2006.

RODRIGUES, C. **O uso de blogs como estratégia motivadora para o ensino de escrita na escola**. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP. Campinas, 2008.

SILVA, A. Aprendizagem e Comunidades de Prática.In: **BOCC – Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação**, 2004. Disponível em: <<http://www.bocc.uff.br/pag/silva-adelina-aprendizagem-e-comunidade.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

SOUZA, V. V. Soares. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

TAGATA, W. M.. **O mesmo vinho em novas garrafas? Aprendendo inglês com o Moodle**. Polifonia (UFMT), v. 19, p. 43-58, 2012.

TORRES, P. L. **Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem Eureka@Kids**. *Cad. CEDES* [online]. 2007, vol.27, n.73, pp.335-352. ISSN 0101-3262.

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

_____ (2015): **Introduction to communities of practice**. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

Sites Consultados

<http://ead.uftm.edu.br/>

<https://pt.akinator.com/>

<http://www.voki.com/>

<http://www.laviajeraempedernida.com/>

<https://www.google.com.br/>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Blog/>

<https://www.blogger.com/>

<http://www.technorati.com/>

<https://br.wordpress.com/create/>

<http://www.nielsvandel.com/part-9-analysing-the-data/>

<https://www.youtube.com/>

<https://www.facebook.com.br/>

<https://www.snapchat.com/>

<https://www.twitter.com.br/>

ANEXOS**QUESTIONÁRIO**

Nome: _____

Série/Ano: _____

Email: _____

1. Como eram as atividades realizadas anteriormente à atividade do blog nas quais havia a presença de recursos tecnológicos? Cite exemplos.

2. As atividades realizadas nas aulas de língua espanhola através do blog foram interessantes? Por quê?

3. O tema utilizado para a elaboração dessa atividade - países hispanofalantes -era do seu interesse?

() Sim

() Não

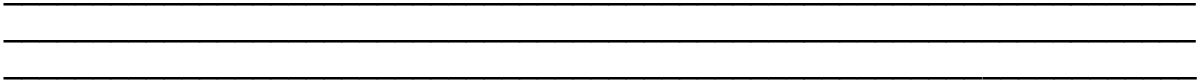
4. Os recursos tecnológicos utilizados, como por exemplo, o blog e o vídeo foram importantes e motivadores para a realização dessa atividade? Ou o tema de interesse por si só já era motivador o bastante para realização dessa atividade?

5. A atividade do blog lhe proporcionou mais autonomia em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem? Por quê?

6. Pontos Positivos

7. Pontos Negativos

8. Sugestões



SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

8º ano

DISCIPLINA
Língua Espanhola
NOME DO PROFESSOR
Amanda Modolão Nóbrega
EMENTA
Fundamentados em uma metodologia colaborativa, abordaremos nas aulas de língua espanhola a cultura hispânica dos 21 países que possuem a língua espanhola como língua materna, a partir da formação de grupos que discorrerão sobre aspectos culturais que julguem ser interessantes. Além disso, os grupos farão tal trabalho para que o mesmo seja divulgado em um blog, que também será criado por eles.
TÍTULO
Cultura Hispânica
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Interagir e atuar em grupo; • Conhecer e explorar aspectos culturais de países falantes de espanhol; • Explorar conhecimento prévio, experiência vividas por meio de viagens, de contato com pessoas de países que falam espanhol, de filmes ou documentários e até mesmo os estereótipos acerca dos países falantes de espanhol; • Utilizar as quatro habilidades lingüísticas básicas: ler, escrever, escutar e falar; • Conhecer e utilizar ferramentas digitais como o <i>blog</i>, <i>vídeos</i>, <i>editores de imagem</i> e <i>vídeo</i>, etc; • Avaliar o uso das ferramentas e suas outras possibilidades.
DURAÇÃO DAS ATIVIDADES
6 aulas de 1h/aula.
CONHECIMENTOS PRÉVIOS TRABALHADOS PELO PROFESSOR COM O ALUNO

Os alunos possuem o conhecimento que construíram fora edentro de la escola, pois é importante considerar além dos três anos aprendendo a língua espanhola, os aspectos sociais e culturais desses aprendizes, ademais da capacidade crítica em relação ao próprio processo de aprendizagem.

ESTRATÉGIASE RECURSOS DA AULA

Na primeira aula desta sequência didática, iniciei uma discussão em todas as cinco salas de oitavo ano, sobre as ferramentas digitais que eles acreditavam ser importantes e interessantes para utilizarmos durante as aulas de língua espanhola. Em meio à discussão, a grande maioria sugeriu a criação de *blogs*, *sites* e as redes sociais. A partir desse momento passamos juntos a avaliar as possibilidades de cada uma delas, os alunos e eu como professora, e relatamos os prós e os contras daquelas que tínhamos mais contato e também o interesse por conhecer alguma delas que nunca havíamos utilizado. Portanto, para que pudéssemos escolher qual ferramenta utilizaríamos, realizamos uma votação, sendo que a ferramenta tecnológica *blog* obteve o maior número de votos. A escolha do *blog* foi devido a que a criação de *sites* seria mais complicada e onerosa para eles mesmos, e em relação às redes sociais, nem todos os alunos estavam inseridos em uma, ou tinham interesse em participar de alguma delas.

Em seguida, delimitamos os grupos, isto é, a quantidade de alunos em cada grupo e quem seriam os integrantes de cada um, para que isso fosse possível e para que não houvesse desentendimentos entre os alunos, uma vez que 30 cabeças nem sempre pensam igual, realizamos uma votação acerca da quantidade mínima e máxima. Através dessa votação delimitamos um mínimo 6 alunos por grupo e um máximo de 10 alunos por grupo, perfazendo uma média de 4 a 5 grupos por sala, uma vez que salas tinham em média 30 alunos.

Posteriormente a isso, passamos a escolha do tema a ser utilizados pelos grupos. Os alunos do oitavo ano de modo geral sempre gostaram muito do tema cultura e sempre requisitaram atividades que envolvessem esses aspectos, e ademais tal aspecto estava presente no material didático. Sugerir que eles pensassem em outros temas e que dessem talvez mais uma olhada no material didático para ver se havia outras ideias. E ao sugerir algum tema como esportes ou gastronomia, esses voltavam a remeter a aspectos culturais que poderiam também

ser abordados. Então, por meio de uma discussão eles, os alunos, sugeriram que a partir do tema aspectos culturais eles pudessem delimitar os tópicos a ser trabalhados pelos grupos, sendo que cada grupo poderia escolher um país de língua materna espanhola, de modo que não houvesse repetição de um mesmo país dentro da mesma sala.

Os grupos, portanto, se reuniram e em decisão conjunta, utilizando também seus interesses em comum, realizaram a escolha dos países que trabalhariam. Sendo que, se dois grupos elegessem o mesmo, eles precisariam realizar uma negociação.

E por fim, os alunos debateram também as ferramentas acessórias que poderiam usar juntamente com o blog, apresentando sugestões como vídeos, áudios, editores de texto, vídeos e imagens, etc., ficando a critério de cada grupo estabelecer quais eles usariam.

Na segunda aula, realizamos a criação dos blogs em todas as salas de oitavo ano, em seus respectivos horários de aula. Para isso, utilizamos uma das duas salas de recursos tecnológicos presente na instituição de ensino. Apesar da disposição dos computadores em duplas e das cadeiras enfileiradas, os alunos trabalharam em grupos sob minha orientação e supervisão. Adentramos a sala e tentamos aproximar um pouco as mesas próximas para que assim eles trabalhassem melhor em grupo. Para iniciar todos ligaram os computadores e eu liguei o meu, bem como a lousa digital que se encontra acoplada ao quadro branco. Neste momento, alguns alunos se prontificaram a manusear a lousa, sendo que em diversos momentos da aula outros alunos se dirigiam até o quadro para também contribuir, e os demais deram suas opiniões a partir de onde estavam reunidos com seus respectivos grupos.

Primeiramente, criamos um email através da conta do Google para cada sala de oitavo ano, em seguida, passamos ao Blogger, uma das ferramentas do Google que possibilitam a criação de um blog de forma gratuita. Os alunos contribuíram para cada etapa da criação, desde o nome, o design, as interfaces, a descrição de cada turma, etc.

Ademais, perguntei-lhes, em todas as salas, se poderíamos fazer um diário com relatos sobre suas experiências durante a realização dessas atividades, suas expectativas, os fatos ocorridos, uma breve descrição das aulas, entre outros pontos. Também sugeri que respondessem a um questionário composto por sete

perguntas abertas e uma pergunta fechada. Depois de uma breve discussão, algumas das turmas chegaram à decisão de que um participante de cada grupo escreveria um diário, e que todos responderiam ao questionário. Contudo, outras salas não gostaram da ideia e preferiram não fazê-lo. Tendo somente duas salas realizando essa contribuição.

Na terceira aula dessa sequência didática, retornamos às salas de recursos tecnológicos para que pudéssemos assistir a um tutorial sobre edição de vídeos, pois muitos grupos decidiram pela criação de vídeos, embora alguns não soubessem fazê-lo, como também assistimos alguns vídeos que poderiam servir de exemplos ou roteiros para as gravações que os alunos pretendiam realizar, como por exemplo, os programas em espanhol de gastronomia competitiva como o Master Chef Colômbia, Argentina e Espanha; os programas de entrevista e telejornais apresentados pelo canal CNN en español; etc. Bem como falamos a partir de exemplos de outros blogs sobre os textos informativos, as imagens, etc. Os blogs vistos foram de sugestão de alguns alunos, como blogs de viagens, jogos, beleza, dentre outros. Alguns grupos também criaram canais no site *YouTube*, para que pudessem postar os vídeos feitos para esse projeto.

Por fim, aproveitamos ainda para que alguns grupos pudessem compartilhar com seus companheiros suas dificuldades em realizar algumas atividades, para que assim pudessem ajudar-se mutuamente. Nesse momento, alguns alunos se disponibilizaram a ajudar com a editar vídeos e as imagens, e passando também a dar ideias sobre como poderiam abordar alguns tópicos.

Na quarta aula, realizada também nas salas de recursos tecnológicos, os grupos se reuniram para finalizar os roteiros de fala dos vídeos, as informações escritas que apresentariam e a escolha e a edição das imagens. Nesse momento, foi possível ver a produção dos grupos, a interação entre seus membros, o surgimento das principais dúvidas, e perceber como estavam usando a língua espanhola. Muitos grupos já terminaram seus roteiros de vídeos, então só fizemos juntos as correções necessárias. Para os grupos que ainda estavam elaborando os roteiros, foram feitas sugestões e comentários sobre vocabulário, entre outras questões. Além disso, componentes de grupos mais adiantados estavam ajudando os grupos que se encontravam com dificuldades ou dúvidas durante as aulas de língua espanhola.

Na quinta e na sexta aula, penúltima e última aula respectivamente, os alunos

realizaram consistiram as postagens das atividades de cada grupo nos *blogs* correspondentes. Para essa etapa, utilizamos as salas de recursos tecnológicos. Ao entrarmos, os computadores estavam ligados e a área de administração dos *blogs* já estava disponível, para que os grupos se reunissem ao redor de dois ou quatro computadores para que pudessem postar suas produções. Porém, antes que começassem as postagens, retomei algumas orientações em relação à formatação e às ferramentas disponibilizadas no *blog*. Também durante o processo de postagens procurei orientá-los, quando necessário, em relação às mesmas, inserção de textos, *links*, imagens, entre outras questões, fazendo também as últimas alterações necessárias nos *blogs*. Nas salas em que os grupos concordaram em escrever diários, também pedi aos alunos que respondessem a um questionário com perguntas relativas à elaboração dos *blogs*. Os alunos responderam e me entregaram. Os diários foram entregues uma semana após a finalização das postagens, para que os alunos pudessem relatar as suas últimas impressões.

AVALIAÇÃO

Avaliei os alunos de forma processual, de forma que busquei avaliar todo o processo de desenvolvimentos das atividades. As atividades compuseram parte da participação dos alunos em sala de aula. A instituição destina quatro pontos a cada trimestre para o quesito participação, sendo que destinei dois pontos dos quatro destinados ao terceiro trimestre para essas atividades.

9ºano

DISCIPLINA
Língua Espanhola
NOME DO PROFESSOR
Amanda Modolão Nóbrega
EMENTA
Fundamentados em uma metodologia colaborativa, abordaremos nas aulas de língua espanhola os gêneros musicais presentes nos 21 países que possuem a língua espanhola como língua materna, a partir da formação de grupos que discorrerão sobre aspectos relacionados aos gêneros musicais. Além disso, os grupos farão tal trabalho para que o mesmo seja divulgado em um blog, que também será criado por eles.
TÍTULO
Gêneros Musicais
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Interagir e atuar em grupo; • Conhecer e explorar gêneros musicais de países falantes de espanhol; • Explorar conhecimento prévio, experiência vividas por meio de viagens, de contato com pessoas de países que falam espanhol, de filmes, músicas, cantores ou documentários e até mesmo os estereótipos acerca dos países falantes de espanhol; • Utilizar as quatro habilidades lingüísticas básicas: ler, escrever, escutar e falar; • Conhecer e utilizar ferramentas digitais como o <i>blog</i>, <i>vídeos</i>, <i>editores de imagem</i> e <i>vídeo</i>, etc; • Avaliar o uso das ferramentas e suas outras possibilidades.
DURAÇÃO DAS ATIVIDADES
6 aulas de 1h/aula.
CONHECIMENTOS PRÉVIOS TRABALHADOS PELO PROFESSOR COM O ALUNO
Os alunos possuem o conhecimento que construíram fora e dentro da escola,

pois é importante considerar além dos quatro anos aprendendo a língua espanhola, como os aspectos sociais e culturais desses aprendizes, ademais da capacidade crítica em relação ao próprio processo de aprendizagem.

ESTRATÉGIASE RECURSOS DA AULA

Na primeira aula desta sequência didática, iniciei uma discussão em todas as seis salas de nono ano dos períodos matutino e vespertino, sobre as ferramentas digitais que eles acreditavam ser importantes e interessantes para utilizarmos durante as aulas de língua espanhola. Em meio à discussão, a grande maioria sugeriu a criação de *blogs*, *sites* e as redes sociais. A partir desse momento passamos juntos a avaliar as possibilidades de cada uma delas, os alunos e eu como professora, e relatamos os prós e os contras daquelas que tínhamos mais contato e também o interesse por conhecer alguma delas que nunca havíamos utilizado. Portanto, para que pudéssemos escolher qual ferramenta utilizaríamos, realizamos uma votação, sendo que a ferramenta tecnológica *blog* obteve o maior número de votos. A escolha do *blog* foi devido a que a criação de *sites* seria mais complicada e onerosa para eles mesmos, e em relação às redes sociais, nem todos os alunos estavam inseridos em uma, ou tinham interesse em participar de alguma delas.

Em seguida, delimitamos os grupos, isto é, a quantidade de alunos em cada grupo e quem seriam os integrantes de cada um, para que isso fosse possível e para que não houvesse desentendimentos entre os alunos, uma vez que 30 cabeças nem sempre pensam igual, realizamos uma votação acerca da quantidade mínima e máxima. Através dessa votação delimitamos um mínimo 6 alunos por grupo e um máximo de 10 alunos por grupo, perfazendo uma média de 4 a 5 grupos por sala, uma vez que salas tinham em média 30 alunos.

Posteriormente a isso, passamos a escolha do tema a ser utilizados pelos grupos. Os alunos do atual nono ano de modo geral sempre gostaram muito de filmes e, principalmente, de música, visto que muitos deles estavam inseridos em atividades extracurriculares que envolviam a aprendizagem de instrumentos musicais, como piano, violão, flauta, bateria, etc., de canto, e de percussão. Além do envolvimento com os musicais produzidos pela instituição anualmente. E, também, tínhamos os dois temas no material didático. Ao falarmos, portanto, de temática a

grande maioria sugeriu que pudessem ser os dois para a votação. Sugeriu que eles pensassem em outros temas e que dessem talvez mais uma olhada no material didático para ver se havia outras ideias. Porém, os alunos insistiram nos dois tópicos. Ao realizarmos a votação, foi feita a escolha pelos gêneros musicais, sendo que cada grupo poderia escolher um gênero musical que pudesse pertencer a algum país de língua materna espanhola, de modo que não houvesse repetição de um mesmo gênero dentro da mesma sala.

Os grupos, portanto, se reuniram e em decisão conjunta, utilizando também seus interesses em comum, realizaram a escolha dos gêneros que trabalhariam. Sendo que, se dois grupos elegessem o mesmo, eles precisariam realizar uma negociação.

E por fim, os alunos debateram também as ferramentas acessórias que poderiam usar juntamente com o blog, apresentando sugestões como vídeos, áudios, editores de texto, vídeos e imagens, etc., ficando a critério de cada grupo estabelecer quais eles usariam.

Na segunda aula, realizamos a criação dos blogs em todas as salas de nono ano, em seus respectivos horários de aula. Para isso, utilizamos uma das duas salas de recursos tecnológicos presente na instituição de ensino. Apesar da disposição dos computadores em duplas e das cadeiras enfileiradas, os alunos trabalharam em grupos sob minha orientação e supervisão. Adentramos a sala e tentamos aproximar um pouco as mesas próximas para que assim eles trabalhassem melhor em grupo. Para iniciar todos ligaram os computadores e eu liguei o meu, bem como a lousa digital que se encontra acoplada ao quadro branco. Neste momento, foi preciso em algumas salas que convidasse alguns alunos para manusear a lousa, sendo que momentos outros alunos se dirigiam até o quadro para também contribuir, e os demais deram suas opiniões a partir de onde estavam reunidos com seus respectivos grupos.

Primeiramente, criamos um email através da conta do Google para cada sala de nono ano, em seguida, passamos ao Blogger, uma das ferramentas do Google que possibilitam a criação de um blog de forma gratuita. Os alunos contribuíram para cada etapa da criação, desde o nome, o design, as interfaces, a descrição de cada turma, etc.

Ademais, perguntei-lhes, em todas as salas, se poderíamos fazer um diário

com relatos sobre suas experiências durante a realização dessas atividades, suas expectativas, os fatos ocorridos, uma breve descrição das aulas, entre outros pontos. Também sugeri que respondessem a um questionário composto por sete perguntas abertas e uma pergunta fechada. Depois de uma breve discussão, algumas das turmas chegaram à decisão de que um participante de cada grupo escreveria um diário, e que todos responderiam ao questionário. Contudo, outras salas não gostaram da ideia e preferiram não fazê-lo. Primeiramente, tivemos três salas participando, mas os alunos de uma delas desistiram de responder os questionário e elaborar os diários, tendo somente duas salas realizando essa contribuição.

Na terceira aula dessa sequência didática, retornamos às salas de recursos tecnológicos para que pudéssemos assistir a um tutorial sobre edição de vídeos, pois muitos grupos, assim como os das salas de oitavo ano, decidiram pela criação de vídeos, embora aqui alguns também não soubessem fazê-lo, como também assistimos alguns vídeos que poderiam servir de exemplos ou roteiros para as gravações que os alunos pretendiam realizar, como por exemplo, os programas de entrevistas com cantores que falavam sobre o seu estilo de música, sua carreira, etc; videoclips; programas de rádio; etc. Bem como falamos a partir de exemplos de outros blogs, sugeridos pelos alunos e que falavam de música, sobre os textos informativos, as imagens, etc. Alguns grupos também criaram canais no site *YouTube*, para que pudessem postar os vídeos feitos para esse projeto.

Por fim, aproveitamos ainda para que alguns grupos pudessem compartilhar com seus companheiros suas dificuldades em realizar algumas atividades, para que assim pudessem ajudar-se mutuamente. Nesse momento, alguns alunos se disponibilizaram a ajudar com a editar vídeos e as imagens, e passando também a dar ideias sobre como poderiam abordar alguns tópicos.

Na quarta aula, realizada também nas salas de recursos tecnológicos, os grupos se reuniram para finalizar os roteiros de fala dos vídeos de entrevistas e outros grupos para verificar a pronúncia de algumas palavras de alguma música, as informações escritas que apresentariam e a escolha e a edição das imagens. Nesse momento, foi possível ver a produção dos grupos, a interação entre seus membros, o surgimento das principais dúvidas, e perceber como estavam usando a língua espanhola. Muitos grupos já terminaram seus roteiros de vídeos, então só fizemos

juntos as correções necessárias. Para os grupos que ainda estavam elaborando os roteiros, foram feitas sugestões e comentários sobre vocabulário, entre outras questões. Além disso, componentes de grupos mais adiantados estavam ajudando os grupos que se encontravam com dificuldades ou dúvidas durante as aulas de língua espanhola.

Na quinta e na sexta aula, penúltima e última aula respectivamente, os alunos realizaram consistiram as postagens das atividades de cada grupo nos *blogs* correspondentes. Para essa etapa, utilizamos as salas de recursos tecnológicos. Ao entrarmos, os computadores estavam ligados e a área de administração dos *blogs* já estava disponível, para que os grupos se reunissem ao redor de dois ou quatro computadores para que pudessem postar suas produções. Porém, antes que começassem as postagens, retomei algumas orientações em relação à formatação e às ferramentas disponibilizadas no *blog*. Também durante o processo de postagens procurei orientá-los, quando necessário, em relação às mesmas, inserção de textos, *links*, imagens, entre outras questões, fazendo também as últimas alterações necessárias nos *blogs*. Nas salas em que os grupos concordaram em escrever diários, também pedi aos alunos que respondessem a um questionário com perguntas relativas à elaboração dos *blogs*. Os alunos responderam e me entregaram. Os diários foram entregues uma semana após a finalização das postagens, para que os alunos pudessem relatar as suas últimas impressões. Para finalizar todo esse percurso, os alunos de um dos grupos do nono ano juntamente com o departamento de música e percussão da instituição realizaram uma apresentação no intervalo matutino, tocando e cantando uma canção do cantor e compositor argentino Diego Torres.

AValiação

Avaliei os alunos de forma processual, de forma que busquei avaliar todo o processo de desenvolvimentos das atividades. As atividades compuseram parte da participação dos alunos em sala de aula. A instituição destina quatro pontos a cada trimestre para o quesito participação, sendo que destinei dois pontos dos quatro destinados ao terceiro trimestre para essas atividades.

