



# APRESENTAÇÃO

Já é consenso que o avanço tecnológico tem repercutido positivamente na área de ensino e aprendizagem de línguas. A estreita relação entre os múltiplos recursos disponibilizados pela Web 2.0 e os diversos objetivos educacionais estabelecidos nesse contexto têm sido objeto de discussão de diversos autores, como Braga (2013), Araújo e Leffa (2016), Coscarelli (2016), Baptista (2013, 2014, 2015), Mayrink e Albuquerque-Costa (2013, 2015, 2016), entre outros.

O cenário crescente de integração das tecnologias às práticas de ensino tem motivado o desenvolvimento de diversas pesquisas na área, especialmente no âmbito do ensino superior, dada a preocupação pela formação de docentes cada vez mais capacitados a responder às demandas impostas pela sociedade contemporânea que afetam a sala de aula, os modos e as concepções de ensinar e aprender, a visão da informação e do conhecimento, a compreensão e a produção dos saberes e as interações entre os indivíduos.

Os pesquisadores da área de espanhol do Brasil não estão alheios a esse contexto. Nos últimos anos, começaram a despontar os resultados de importantes estudos que estão sendo realizados no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), relacionados tanto a iniciativas próprias de integração de recursos tecnológicos às aulas de língua espanhola e aos projetos de formação docente, como a ações que compreendem outros segmentos da educação, como o Ensino Básico ou os institutos de línguas.

A ideia de conceber um número da *Revista Caracol* especialmente dirigido a essa temática surgiu do desejo e da necessidade de dar visibilidade aos trabalhos acadêmicos que estão sendo desenvolvidos e propostos pela área de espanhol, em diferentes IES do País. Dessa forma, este número reúne

uma mostra desses trabalhos, sinalizando como, no momento atual, diversos pesquisadores e formadores de professores têm se voltado para as questões que envolvem a tecnologia e o ensino na contemporaneidade, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, a partir de diferentes perspectivas e orientações teórico-metodológicas.

Partimos das reflexões propostas por Gonzalo Abio (Universidade Federal de Alagoas) que, no artigo *Formación digital de profesores. Una revisión del tema con énfasis en los modelos de competencias/literacidades digitales*, trata de alguns dos fatores que influenciam o uso das tecnologias nas escolas, com destaque para as competências que o professor necessita desenvolver para realizar um trabalho integrado e efetivo apoiado pelas tecnologias digitais. O autor revisa alguns modelos de competências e letramentos digitais para, em seguida, discutir as necessidades de uma formação docente coerente com as demandas metodológicas contemporâneas.

Raquel La Corte dos Santos (Universidade Federal de Sergipe), no artigo *O uso da tecnologia/metodologia WebQuest em práticas pedagógicas no contexto de uma Licenciatura em Letras/Espanhol*, discute o uso tecnologia WebQuest no contexto específico da disciplina Metodologia do Ensino e Aprendizagem de Línguas, do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol da universidade em que leciona. Relata sua experiência e as contribuições proporcionadas pela criação de WebQuests no que se refere ao aprofundamento da reflexão dos estudantes – futuros professores – sobre a importância do uso pedagógico de tecnologias e à melhora de seu letramento digital.

Em *Haciendo caminos: histórias de Teletandem na formação de professores de espanhol*, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, Karin Adriane

Henschel Pobbe Ramos e Rozana Aparecida Lopes Messias (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Assis) abordam os processos de reflexão sobre a formação inicial de professores a partir de histórias vivenciadas por graduandos em Letras/Espanhol no contexto teletandem, a partir dos pressupostos da pesquisa narrativa e em conformidade com uma perspectiva intercultural e crítica para a formação de professores. Para as autoras, as ações vinculadas a esse contexto constituem espaços de formação profícuos, pois propiciam reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua e o fortalecimento da identidade profissional.

O artigo *TDIC e formação docente: ampliação da sala de aula, consciência crítica e autonomia*, de Andreia dos Santos Menezes, Greice de Nóbrega e Sousa e Rosângela A. Dantas de Oliveira (Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos) apresenta uma reflexão sobre as experiências de incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no curso de Licenciatura em Letras-Português/Espanhol. As autoras, em consonância com uma formação crítica e reflexiva, abordam o uso do Google Drive e da plataforma Moodle no ensino e na formação de professores, com ênfase nos acertos, erros e necessidades de ajustes da experiência e seu impacto para os futuros docentes, bem como para as professoras-formadoras ministrantes do curso.

Em *Percepções de professores em formação inicial na modalidade a distância sobre alguns materiais didáticos do curso de Letras: leitura no papel e leitura na tela*, Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro e Patrícia Graciela da Rocha (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul) relatam e discutem como os alunos do curso de Letras Português e Espanhol da UFMS, na modalidade

a distância, acessam os conteúdos de língua espanhola em alguns materiais disponibilizados. Com esse fim, examinam as formas de acesso – se na tela ou no papel –, problematizando suas implicações para o ensino nessa modalidade.

Em *Impactos das redes sociais nas práticas linguísticas: (re)pensando atividades para o ensino de estratégias de cortesia em língua espanhola*, Isadora Valencise Gregolin (Universidade Federal de São Carlos) problematiza os impactos das redes sociais digitais nas formas de sociabilidade dos jovens e discute o ensino de estratégias de cortesia em língua espanhola, a partir de propostas de atividades desenvolvidas por futuros professores em situações de estágio supervisionado. Os resultados iniciais mostram que as atividades beneficiam a aproximação dos alunos da língua estrangeira e contribuem para o aumento de repertório cultural e para o desenvolvimento de uma visão intercultural que ultrapassa estereótipos.

No artigo *Tecnologías de Información y Comunicación y la Enseñanza del Español online: un análisis de discursos de las disciplinas virtuales del curso de Letras Español a distancia de la UAB-UESPI*, Luciana Maria Libório Eulálio (Universidade Estadual do Piauí) analisa discursos produzidos em disciplinas do curso de Letras Espanhol, oferecido por sua instituição na modalidade a distância. A partir da orientação teórico-metodológica da Análise do Discurso, a autora investiga como se constroem os sentidos sobre a metodologia de ensino de espanhol na graduação via internet, e analisa, especificamente, as estratégias de enunciação presentes nos modos de mostrar, interagir e seduzir dessas disciplinas.

O artigo *Clases invertidas en el aprendizaje de lenguas adicionales: ¿nuevos conceptos?*, de Jorgelina Ivana Tallei (Universidade de Integração Latinoamericana), descreve uma experiência realizada na UNILA com estudantes de espanhol como língua estrangeira dos cursos de Antropologia, Diversidade Cultural e Latinoamericana e de História da América Latina. A experiência teve como base o conceito de “aulas invertidas”, nas quais se trabalhou com vídeos fora do espaço formal e com a pedagogia de projetos durante as aulas presenciais. Após uma exposição de alguns conceitos que deram suporte para o desenvolvimento do enfoque por projetos com apoio das aulas invertidas, a autora descreve a proposta realizada e conclui retomando alguns pontos para reflexão.

A segunda parte da revista inclui uma roda de entrevistas a especialistas da área – Vani Kenski, Vilson Leffa, Marcelo Buzato e Maximina Maria Freire – que trazem olhares diferentes sobre a relação entre o uso de tecnologias e o processo de ensino-aprendizagem<sup>1</sup>. Os entrevistados abordam questões relevantes sobre a integração das tecnologias ao ensino na atualidade e no contexto brasileiro, o perfil dos professores e alunos no século XXI, os avanços teórico-metodológicos necessários para um uso mais eficaz das TIC na educação, as demandas ou desafios que se apresentam para as instituições de ensino superior formadoras de professores, a produção de materiais e conteúdos digitais para o ensino de línguas na escola básica e os principais

---

1 Registramos aqui que a proposta inspirou-se no livro *Conversas com formadores de professores*, organizado por Kleber Aparecido da Silva e Rodrigo Camargo Aragão (Editora Pontes, 2013).

desafios e perspectivas para a formação de professores de línguas no cenário atual em que nos encontramos.

Gostaríamos de agradecer a todos os autores que contribuíram para a constituição deste número e esperamos que a leitura dos trabalhos descortine novos horizontes, confirmando a relevância de estudos e propostas voltadas para o uso e integração das tecnologias ao ensino de línguas, especialmente do espanhol. Temos certeza de que os textos aqui reunidos poderão colaborar para o aprofundamento de reflexões voltadas para a área de formação de professores e de educação linguística.

Boa leitura a todos!

**Mônica Ferreira Mayrink – Unversidade de São Paulo**  
**Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista – Universidade Federal da Bahia**

# Formación digital de profesores. Una revisión del tema con énfasis en los modelos de competencias/ literacidades digitales

Gonzalo Abio

Recebido em: 15 de outubro de 2016

Aceito em: 05 de dezembro de 2016

Doutorando em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2003). Professor Assistente na Universidade Federal de Alagoas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de espanhol, EaD e formação de professores. Seus interesses de pesquisa incluem: avaliação e produção de material didático, multimodalidade, multiletramentos, novas tecnologias no ensino de línguas e na formação de professores.

Contacto: gonzalo.abio@gmail.com

**PALABRAS CLAVE:** competencia digital, literacidades digitales, formación digital de profesores. En este trabajo de cuño teórico-reflexivo, se discuten algunos factores que influyen en el uso de las tecnologías en las escuelas y se focaliza en las competencias que necesita el profesor para un trabajo integrado y efectivo apoyado por las tecnologías digitales. Con ese objetivo, se lleva a cabo una revisión bibliográfica sobre algunos modelos de competencias/literacidades digitales con énfasis en el profesor. Por último, se brindan algunos comentarios sobre las necesidades de formación digital de los profesores.

**KEYWORDS:** digital competence, digital literacies, digital teacher education. In this theoretical and reflective paper we discuss some factors that influence the use of technology in schools and focus particularly on the skills teachers need to build up in order to develop an integrated and effective work supported by digital technologies. With that goal in mind, we will review the literature on some models of skills/digital literacies with emphasis on the teacher. Finally, we will make some comments on the need of digital teacher education.

## INTRODUCCIÓN

En las condiciones y exigencias actuales propiciadas por la convergencia mediática y digital, donde las actividades de lectura y de producción son cada vez más multimodales e hipertextuales, los docentes deberían saber aprovechar también los nuevos formatos y posibilidades, para lo cual necesitan tener una sólida formación en sus disciplinas y un buen dominio del ecosistema digital (Fernández Enguita, 2016, 204).

Poder llegar a adoptar de forma efectiva e integrada las tecnologías en la educación es un problema complejo que depende de diversas acciones favorables que deben estar presentes y operar de forma mancomunada en tres niveles (micro, meso y macro), o sea al nivel de los individuos, de la organización de la institución escolar y de las políticas y acciones gubernamentales, respectivamente (Twining; Raffaghelli; Albion; Knezek, 2013).

Con foco en los dos primeros niveles mencionados, es pertinente saber cuál es la situación que se observa en las escuelas con relación al uso de las tecnologías por parte de los profesores y alumnos, y cuáles son esas necesidades formativas tecnológicas y pedagógicas actuales.

Ese será el objetivo de este trabajo descriptivo, de cuño teórico-reflexivo, donde pretendemos acercarnos al tema básico de la formación tecnológica necesaria a los profesores en general, aunque nuestro interés está, principalmente, en aquellos docentes que enseñan lenguas adicionales en la educación básica. Para ello, realizaremos una revisión bibliográfica analizando algunos documentos e informes sobre el uso de las tecnologías

en el entorno escolar y las competencias o literacidades<sup>1</sup> necesarias en la época actual, así como algunos modelos existentes según diversos autores.

#### ¿CUÁL ES EL PANORAMA ACTUAL DE USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LAS ESCUELAS?

Un buen retrato ilustrativo de la situación actual en las escuelas brasileñas puede ser el estudio etnográfico que acompañó, de 2010 a 2013, el uso de las TIC<sup>2</sup> en 12 escuelas públicas de tres regiones diferentes del país (CGI.br, 2016a). A partir de entrevistas con directores, profesores y alumnos, la investigación identificó que la tecnología era incorporada por las instituciones más como una herramienta de apoyo a las prácticas ya existentes y no como parte del proceso pedagógico.<sup>3</sup>

---

1 Optamos en este trabajo por el uso del término “literacidad” o su plural “literacidades”, propuestos por Daniel Cassany como alternativa al inglés “literacy” en varios trabajos (p. ej. 2006), pero es necesario señalar que en el mundo hispánico no hay consenso a su uso, pues se puede encontrar que todavía convive con otros términos como “alfabetizaciones” y sus derivados: “alfabetización digital”, “nuevas alfabetizaciones”, “alfabetizaciones múltiples”, etc.

2 Somos más favorables al uso de la sigla TDICE, alusiva a las Tecnologías Digitales de Información, Comunicación y Expresión, de autoría de Lacerda Santos (2014), en lugar de las TDIC o simplemente TIC, de uso más común en la actualidad, pero nos decantamos por esta última, por ser todavía mayoritaria y la que más aparece en los documentos que serán aquí mencionados.

3 Los principales usos relatados en el estudio del CGI.BR (2016a) parecen corresponder con los niveles de sustitución o de aumento, si llevamos en consideración el modelo SAMR de Puentedura (2013). En esos dos primeros niveles, las tecnologías son apenas un sustituto, sin traer cambios funcionales o son aumentos que proporcionan alguna ventaja en el trabajo educacional, pero de esa forma no se modifican de forma significativa las prácticas y procesos pedagógicos. Eso puede corresponder con el “hacer más de lo mismo” y tal vez un poco mejor, o sea, la primera de las tres etapas en que Morán (2007) divide la adopción de las tecnologías en las escuelas. La primera etapa, de “tecnologías para hacer mejor lo mismo”, la segunda etapa de “tecnologías para cambios parciales” y la tercera etapa, de uso de las “tecnologías para cambios innovadores”, a la cual muy pocos llegan (Moran, 2007, 90-93). En este trabajo, veremos a continuación otros niveles, de acuerdo con los diversos modelos que se presentarán.

Un resultado relevante de ese estudio, con respecto a la formación de los profesores para el uso de las TIC, fue la crítica a la insuficiencia de las formaciones ofrecidas por las Secretarías de Educación, pues según los propios profesores, en esos cursos falta foco para la aplicación didáctica de las TIC (CGI.br, 2016a, 91).

Estos resultados coinciden en gran medida con estudios anteriores realizados en gran escala por la misma entidad que revelaron que, aunque hubo avances en la infraestructura tecnológica de las escuelas brasileñas, todavía persiste el reto de la integración de las TIC a la práctica pedagógica (CGI.br, 2013, 26).<sup>4</sup>

El estudio más reciente, titulado *TIC Educação 2015* (CGI.br, 2016b), muestra que existe una tendencia, por parte de los profesores, al cada vez mayor uso o experimentación en alguna actividad pedagógica de los teléfonos móviles que poseen los propios alumnos. Aunque no se brindan datos de su frecuencia en dicho informe, no es difícil suponer ese aumento pues se observa una presencia casi masiva de ese tipo de dispositivos digitales en el entorno escolar y fuera de él, pero también se reveló en el mismo estudio que la banda ancha disponible es insuficiente y el uso de la internet, por lo general, está bloqueado en las escuelas, lo cual puede inhibir o reducir las posibilidades de su uso.

De cualquier modo, una de las conclusiones de ese estudio es que existe, en síntesis, una proporción muy baja de actividades con uso de la Internet,

---

<sup>4</sup> De acuerdo con Rao (2013) existen importantes diferencias entre integrar o utilizar las tecnologías en las escuelas. Ver en Tourón (2013) una traducción de la tabla comparativa propuesta por Rao (2013).

y una de las hipótesis para ello, según los autores, es la falta de formación adecuada de los profesores. Semejante afirmación se puede apoyar en el bajo porcentaje de escuelas (14%) que manifestaron tener en ese momento proyectos de capacitación de profesores, mientras que en relación a la formación previa, solo el 39% de los profesores encuestados afirmaron que durante sus cursos de graduación habían cursado alguna disciplina específica sobre el uso de las tecnologías, aunque es de notar que entre los entrevistados más jóvenes, con edad inferior a treinta años, ese número ascendió al 54%.

Para intentar conformar un cuadro lo más cercano posible a la realidad y con un grado de generalización suficiente, hay que llevar en consideración también otros elementos. Por ejemplo, la actuación y empeño de los directores escolares puede ser otro factor de gran importancia en el impulso al uso de las tecnologías por parte de los profesores, tal como señala Fernández Enguita (2014) en un análisis sobre el informe internacional TALIS 2013. Sin embargo, aunque las escuelas tengan disponibles los recursos y sean presionadas por sus propios gestores para que se haga uso de las tecnologías, en realidad, muchos profesores todavía no se sienten preparados para utilizarlas adecuadamente o no están dispuestos a modificar sus métodos tradicionales de enseñanza, tal como fue revelado por el CGI.br (2013, p. 43) y otros estudios realizados en Brasil.

Para Fernández Enguita (2013), el problema principal parece ser de actitud, que se manifiesta en rechazo ideológico e infrautilización práctica, lo cual, según Campos Martínez (2015), no parece ser un problema de *tecnofobia*, sino más bien, de hecho, un problema de formación y también de recelo de los profesores por la pérdida del control sobre el proceso de conocimiento.

Según ese autor, los profesores ya utilizan, en mayor o menor medida, los dispositivos electrónicos en el ámbito personal y profesional, pero, de forma contradictoria, muestran resistencias que lentifican o inutilizan su integración en las clases. De esa forma, las lógicas verticales basadas en las relaciones de autoridad y control se observa que todavía conviven con las lógicas horizontales del conocimiento, que son cada vez más aceptadas y reconocidas (Campos Martínez, 2015, 580).

Para el uso didáctico de las tecnologías parece que, además de la afinidad o recelo con ellas, otro factor importante es la experiencia de los profesores, pues, de acuerdo con el estudio realizado por Area Moreira, Hernández Rivero y Sosa Alonso (2016) con 3.160 profesores españoles que participan del Programa “Escuela 2.0” (un programa de apoyo tecnológico que proporciona abundante tecnología a las escuelas), fueron encontrados dos patrones de uso de la tecnología en las clases: un patrón de uso débil y otro de uso intenso. El perfil del profesor que hace un uso didáctico intenso de las TIC en las clases es un docente con años de experiencia profesional, ciudadano habitual de las TIC, pero que también se siente suficientemente preparado y con las competencias digitales necesarias.<sup>5</sup>

---

5 Un estudio reciente de Cassany (2016) realizado con alumnos preuniversitarios, encontró que también hay dos perfiles de usuarios en lo que se refiere a las actitudes y prácticas letradas cotidianas en el uso de diversos recursos lingüísticos digitales, dentro y fuera del aula. Uno de ellos es el usuario básico, que emplea un recurso cualquiera de modo mecánico y acrítico, pero hay otro, sofisticado y autónomo, que elige conscientemente el recurso según el contexto, también muestra que tiene conocimientos y destrezas refinados y que verifica los resultados obtenidos con varias estrategias (retrotraducción, uso de un tercer idioma, comparar varios recursos, fotografías). Entre otras conclusiones, el autor recomienda la instrucción formal del alumnado en el aprovechamiento de esos recursos.

La capacidad de los profesores para hacer que sus alumnos participen parece ser también otro tema de gran importancia. En 147.000 observaciones de clases de enseñanza básica (K-12) realizadas en los Estados Unidos y otros países, los observadores constataron que las tecnologías son poco utilizadas de forma integrada y regular para el proceso de aprendizaje. Según el autor del estudio, “aumentar el involucramiento de los alumnos puede ser un instrumento de aprendizaje mucho más poderoso que la propia tecnología” (van Broekhuizen, 2016). Así, afirma Schaffhauser (2016):

Quando los alumnos están realmente involucrados en temas de aprendizaje que de alguna forma están relacionados con sus vidas y les interesan, ellos son mucho menos propensos a involucrarse en comportamientos que no tengan nada que ver con la tarea, aunque tengan o no acceso a la tecnología.

Como podemos ver, el problema es complejo, y en los análisis de la adopción de las tecnologías en la educación, de forma general, concordamos con la posición de Pedró (2011, 28), de que una actitud de realismo, que sea intermediaria entre el evangelismo tecnológico y el pesimismo pedagógico, podría ser la perspectiva más adecuada para intentar evaluar de la forma más adecuada posible esos problemas y poner en práctica las acciones que se hagan necesarias.

¿CUÁLES SON LAS COMPETENCIAS DIGITALES Y LITERACIDADES NECESARIAS EN LA ACTUALIDAD?

En relación a las literacidades y competencias digitales en la actualidad, Ilomäki et al (2016, 664) afirman que el término **competencia digital** se encuentra en constante evolución y que aparece frecuentemente como

sinónimo de **literacidad digital**. Esos autores analizaron 76 artículos sobre competencia digital y encontraron 34 términos que hacen referencia a las competencias y habilidades relacionadas con la tecnología digital en áreas tan diversas como ciencias de la computación, estudios sobre medios de comunicación, información y literacidad. Los tres términos más usados fueron: literacidad digital, nuevas literacidades y multiliteracidades, cada uno con focos diferentes. También encontraron que la mayoría de los artículos sobre literacidad muestran la influencia del *The New London Group* (NLG, 1996) y aparecen con los términos “nuevas literacidades” (13 ocurrencias), literacidades múltiples o multiliteracidades (8 ocurrencias) (Ilomäki et al., 2016, 666).

Estos autores comentan que la competencia digital es un término potencialmente fronterizo, debido al hecho de que reúne atributos de disciplinas diferentes y complementarias (Ilomäki et al., 2016, 669). Por último, muestran cuatro elementos pertenecientes a la competencia digital: (1) competencia técnica; (2) capacidad para usar las tecnologías digitales con éxito para trabajar, aprender y para la vida diaria; (3) capacidad para evaluar de forma crítica las tecnologías digitales; y (4) motivación y compromiso para participar en la cultura digital (Ilomäki et al., 2016, 671).

En otro metaestudio realizado con el mismo objetivo, Gallardo-Echenique et al. (2015) revisaron 73 trabajos sobre ese tema, publicados entre 1990 y 2014, y también llegaron a la conclusión de que la competencia digital es un término multifacetado utilizado en varios contextos. No es un término estable, y para algunos está más asociado con el uso técnico de las TIC,

mientras que para otros, tiene que ver con las competencias del siglo XXI (Gallardo-Echenique, 2013, p. 61; Gallardo-Echenique et al., 2015, 12).

De acuerdo con la revisión realizada por esos autores, la competencia digital y la literacidad digital, aunque estén relacionados, no son conceptos iguales. Estimamos especialmente ilustrativa la tabla elaborada por Gallardo-Echenique et al. (2015, 11) que muestra las diferencias entre la competencia digital y la literacidad digital y que aquí traducimos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Diferencias entre competencia digital y literacidad digital (Gallardo-Echenique et al., 2015, 11) (Traducción propia).

<b>Competencia digital</b>	<b>Literacidad digital</b>
Un requisito de empleo por causa de la era digital.	Conceptualizaciones del dinámico paradigma de aprendizaje de la era digital.
Una connotación de las ‘habilidades’, lo cual implica ser competente con algunas de las aplicaciones informáticas de hoy en día, incluyendo el procesador de textos, el correo electrónico, etc.	Enfoques deícticos sobre el aprendizaje y la comunicación.
Conjunto de competencias necesarias para hacer uso de las tecnologías digitales en el trabajo, el ocio y la educación.	Conjunto de comprensiones necesarias para entender la era digital para producir y negociar significados en una cultura basada en el poder de las imágenes, las palabras y los sonidos.
Las competencias que las personas deben tener en la era digital.	Una suposición de que las competencias, comprensiones y entendimientos permitirán capacitar a las personas, primero para sobrevivir, pero también para ser más efectivas en sus interacciones digitales.

Competencia digital	Literacidad digital
Competencias para poder comunicarse con otros y hacer frente a una amplia variedad de textos en todos los medios.	Una combinación de competencias procedimentales y técnicas, cognitivas y socioemocionales.
Un conjunto de capacidades (conocimientos, habilidades y competencias) que cubren tres categorías principales: las competencias TIC del usuario, del practicante y las competencias para hacer negocios digitales.	Procesos de conciencia, confianza, evaluación, reflexión, adaptabilidad y disposición para hacer frente a los desafíos de la vida digital.
Habilidades demostradas para aplicar conocimientos, competencias y actitudes para alcanzar resultados observables, que pueden ser medidos por medio de rubricas.	Capacidad para entender y usar la información en diversos formatos provenientes de diversas fuentes digitales.
Uso con confianza y de forma crítica de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, ocio y comunicaciones.	Competencias cognitivas complejas, motoras, sociológicas y emocionales que los usuarios necesitan para hacer uso de forma efectiva de los ambientes digitales.
Apoyo en las competencias básicas en TIC: el uso de computadoras para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicarse y participar en redes colaborativas a través de Internet.	Conciencia, actitud y capacidades necesarias para utilizar las herramientas digitales de forma adecuada y poder reflexionar sobre esos procesos.

Según Ala-Mutka (2011), en la revisión que realizó para el proyecto *DigComp*, la mejor definición concisa de literacidad digital que se puede encontrar en la literatura es la de Martin y Grudziecki (2006):

La literacidad digital es la conciencia, la actitud y la capacidad de los individuos para utilizar de forma adecuada las herramientas y dispositivos digitales para identificar, acceder, manipular, integrar, evaluar, analizar y sintetizar los recursos digitales, construir nuevos conocimientos, crear expresiones con los medios de comunicación, y comunicarse con los demás, en el contexto de situaciones específicas de la vida, con el fin de realizar acciones sociales constructivas y poder reflexionar sobre esos procesos (Martin; Grudziecki, 2006, p. 255 apud Ala-Mutka, 2011, 29).

Martin (2008) también añade que la literacidad digital

- envuelve la capacidad para realizar con éxito acciones digitales en situaciones comunes, que pueden incluir el trabajo, el aprendizaje, el ocio y otros aspectos de la vida cotidiana;
- puede variar para cada persona, de acuerdo con su situación individual, y también es un proceso a lo largo de la vida de acuerdo con la evolución de cada uno;
- es más amplio que la literacidad en TIC e incluye varios elementos de las “literacidades” relacionadas;
- envuelve la adquisición y uso de conocimientos, técnicas, actitudes y cualidades personales y podrá incluir la capacidad para planear, ejecutar y evaluar las acciones digitales realizadas para solucionar las tareas diarias.
- incluye también la capacidad de estar consciente de sí mismo como una persona digitalmente letrada y capaz de reflexionar sobre su propio desarrollo de la literacidad digital (Martin, 2008 apud Ala-Mutka, 2011, 29).

Sumado a ese proyecto *DigComp* de la comunidad europea, al que esa autora hace referencia, no son pocos los trabajos realizados por organizaciones internacionales para establecer marcos de competencias digitales de los

ciudadanos y de los docentes. Algunos son: UNESCO (2009, 2011, 2013), INTEF (2013) y Vuorikari et al. (2016).

Para el INTEF (2013), la competencia digital puede ser definida como “el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y comunicación para alcanzar objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad” (p. 10).

El marco general de competencias digitales propuesto por ese organismo español posee cinco grandes áreas (información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas), con descriptores para cada área divididos en tres niveles (inicial, medio y avanzado) (INTEF, 2013) (ver Figura 1).

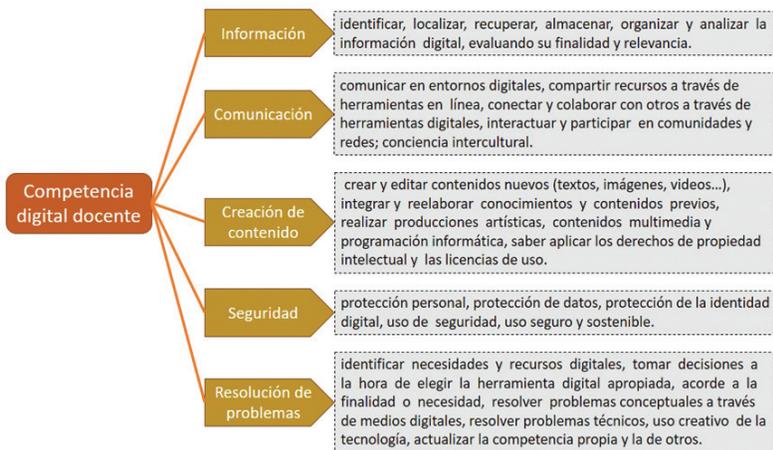


Figura 1. Áreas y competencias del marco de competencia digital docente (INTEF, 2013, 11-12) (adaptado).

Las áreas 4 y 5 son más transversales, mientras que las áreas 1, 2 y 3 son más específicas. De cualquier forma, aunque cada área tiene su propia especificidad, hay varios puntos superpuestos y referencias cruzadas entre ellas.

Vuorikari et al. (2016), revisaron y lanzaron la segunda versión del *European Digital Competence Framework for Citizens*, en el que muestran las adecuaciones realizadas a la primera versión del *DigComp*, y en los anexos del documento comparan las competencias que aparecen en esta nueva versión con las que aparecen en el *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (UNESCO, 2011) y el *Global Media and Information Literacy Assessment Framework* (UNESCO, 2013).

En el caso de Brasil, también son numerosos los trabajos dedicados a la literacidad digital: Bandeira (2009), Buzato (2009, 2011), Cabral y Correa (2012), Dias (2012; 2015), Dias y Novais (2009), Freitas (2010), Ribeiro y Coscarelli (2010), Rezende (2016), Silva (2016), Souza (2007), Xavier (2011), por citar solo algunos. En ellos se puede constatar que la literacidad digital se entiende como un término plural, situado y dinámico y que también es estudiado desde diferentes ángulos: con foco en la ciudadanía, en la educación en general, en la lectura, en la formación de profesores, entre otros.

Por su carácter general y abarcadora, los investigadores brasileños mencionan con frecuencia la definición de literacidades digitales propuesta por Buzato (2006):

literacidades digitales (LDs) son conjuntos de literacidades (prácticas sociales) que se apoyan, entrelazan y apropian mutua y continuamente por medio de dispositivos digitales para finalidades específicas, tanto en contextos socioculturales geográficamente y temporalmente limitados, como en

aquellos construidos por la interacción mediada electrónicamente (Buzato, 2006, 16).

Ese autor añade en otro trabajo suyo que los efectos cognitivos y sociales de esas literacidades son variados, pues en las actividades interactivas/interpretativas que los constituyen intervienen propósitos, valores, actitudes, códigos y dispositivos tecnológicos diversos. A pesar de que sea posible invertir institucionalmente en ciertos tipos de literacidades en determinados contextos, con la intención de obtener determinados efectos, esos efectos no serán totalmente previsibles (Buzato, 2010, 53). También afirma que las literacidades son siempre situadas, lo que quiere decir que entre literacidad y contexto hay siempre una relación de coproducción y recursividad (Buzato, 2010, 53).

Rezende (2016) es otra autora que advierte que el término literacidad digital debe considerar también sus impactos sociales y culturales y no solo los meros conocimientos técnicos de las prácticas que utilizan la tecnología.<sup>6</sup>

En la opinión de Souza (2007, 60), la literacidad digital será el:

Conjunto de competencias necesarias para que un individuo entienda y use la información de manera crítica y estratégica, en formatos múltiples, provenientes de fuentes variadas y presentada por medio del ordenador, de manera crítica y estratégica, siendo capaz de alcanzar sus objetivos, que por lo general, son compartidos social y culturalmente.

---

<sup>6</sup> Si retrocedemos un poco en el tiempo, podemos hacer mención a Burbules y Callister (2001), quienes nos recuerdan que cuando pensamos en tecnología “no es solo la cosa, sino la cosa y las pautas de uso con que se aplica, la forma en que la gente piensa y habla de ella, así como los problemas y expectativas que genera” (Burbules; Callister, 2001, 23).

La autora también nos señala algo que consideramos que se debe destacar, que es que la literacidad es situada y contextual, como ya, de cierta forma, es mencionado por otros autores. Para ella, la literacidad digital “está íntimamente relacionada a las necesidades de ese(a) usuario(a)” (Souza, 2007, 67). La apropiación de una determinada tecnología o proceso “generalmente ocurre debido a la necesidad o el interés. Y, cuando el objetivo de esa apropiación es alcanzado, aquel(la) usuario(a) puede ser considerado(a) digitalmente alfabetizado(a) para aquel y en aquel contexto” (Souza, 2007, 66).

Dias y Novais (2009) proponen una matriz de literacidad digital direccionada para el ambiente escolar y dividen sus descriptores en cuatro grandes acciones de los “usuarios competentes”, que son: utilizar diferentes interfaces, buscar y organizar informaciones en ambiente digital, leer hipertexto digital y producir textos (orales o escritos) para ambientes digitales. Estas acciones fueron, a su vez, organizadas en tres categorías (contacto, comprensión y análisis).<sup>7</sup>

Ribeiro y Coscarelli (2010) son de la opinión que esa propuesta de Dias y Novais (2009) “es relevante y contribuye para un intento de explicación del grupo de habilidades que sean efectivamente importantes para que se pueda considerar a alguien un letrado digital” (p. 330) y ofrece parámetros de desarrollo del lector para las agencias alfabetizadoras (principalmente las escuelas), pero también estas autoras comentan que esas matrices deben

---

<sup>7</sup> Conviene ver también la Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje, propuesta por el Ministerio de Educación de Chile, con cuatro dimensiones (información, comunicación y colaboración, convivencia digital y tecnología) (Enlaces, 2013).

permanecer abiertas para que permitan la inclusión de las nuevas habilidades necesarias en la medida en que nuevas tecnologías vayan surgiendo.

Xavier (2011) también entiende que el grado de literacidad digital del sujeto crece a medida que aumenta el dominio de los dispositivos tecnológicos que él emplea en sus acciones cotidianas (XAVIER, 2011, p. 6).

Antes de entrar en las competencias digitales necesarias al docente, debemos considerar que sus competencias se revelan no solo por la calidad de la actuación pedagógica en situaciones reales de práctica educativa, sino también por la docencia en sus clases, la planificación, la selección y gestión de recursos, la regulación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los procesos de evaluación, entre otros aspectos (Carrera Farrán; Coiduras Rodríguez, 2012, 276).

Por ejemplo, en el caso del modelo de competencias TIC para profesores de la UNESCO (2009), se parte de tres enfoques: alfabetización en tecnología, profundización del conocimiento y creación del conocimiento. Esas competencias TIC forman “parte de un enfoque más amplio que incluye: política, currículo y evaluación, pedagogía, uso de la tecnología, organización y administración de la escuela y desarrollo profesional” (UNESCO, 2009, 6).

El documento del INTEF (2013) mencionado con anterioridad, también ofrece informaciones sobre las competencias digitales específicas que deben tener los docentes. En realidad, vale señalar que el INTEF adaptó para el trabajo docente la matriz del *DigComp* y con esa misma matriz se está desarrollando, en este momento, el nuevo proyecto europeo llamado *Mentoring Technology Enhances Pedagogy* (MENTEP) que pretende crear una

herramienta autoevaluativa en línea con cuatro áreas de trabajo: (1) pedagogía digital, (2) producción digital, (3) comunicación y colaboración digital, y (4) conciencia/ciudadanía digital y e-seguridad.<sup>8</sup>

Durán Cuartero, Gutiérrez Porlán y Prendes Espinoza (2016), con foco en la competencia digital del profesor universitario y con base en diversos autores, entre ellos, Larraz (2013) y Krumswik (2011), conceptúan la competencia digital como un “conjunto de valores, creencias, conocimientos, capacidades y actitudes en aspectos tecnológicos, informacionales y comunicativos que nos lleva a una literacidad múltiple compleja” (p. 99). También añaden que la competencia digital docente reúne todos esos aspectos de la competencia digital, a lo que se suma el criterio pedagógicodidáctico para la integración efectiva de esos elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual citan el concepto de competencia digital específico para los profesores propuesto por Krumswik (2011, 44-5):

La competencia digital es la competencia del profesor/formador de profesores en el uso de las TIC en un contexto profesional con un buen criterio pedagógico-didáctico y con una comprensión/conciencia de sus implicaciones para las estrategias de aprendizaje y la vida digital de los estudiantes. (Traducción propia)<sup>9</sup>

---

8 Ver <<http://blog.educalab.es/intef/2015/10/13/marco-comun-de-competencia-digital-docente-version-en-ingles/>>. Acceso el 15 ago. 2016.

9 “Digital competence is the teacher/TEs’ proficiency in using ICT in a professional context with good pedagogic-didactic judgement and his or her awareness of its implications for learning strategies and the digital Bildung of pupils and students” (Krumsvik, 2011, 44-5).

El modelo de competencia digital para profesores y formadores de profesores propuesto por Krumsvik (2011) posee cuatro componentes principales: competencias digitales básicas, competencia didáctica con las TIC, estrategias de aprendizaje y cultura digital (*Digital Bildung*) (ver Figura 2).<sup>10</sup>

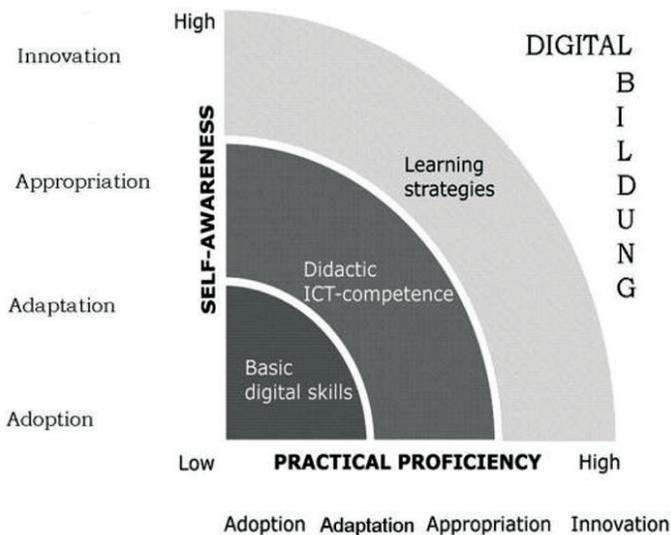


Figura 2- Modelo de competencia digital para profesores y formadores de profesores (Krumsvik, 2011, 45).

10 “*Digital bildung*” expresa una comprensión más holística de cómo los niños y jóvenes aprenden y desarrollan su identidad reflexionando sobre los efectos de las TIC en los diferentes aspectos del desarrollo humano. Los profesores y alumnos desarrollan una competencia en la navegación y uso crítico de los recursos, así como también sobre las implicaciones sociales del uso de la tecnología digital (Søby, 2003, 8, 14).

Según Krumsvik (2011), las competencias digitales básicas, que son el primer componente de ese modelo, son cada vez más familiares y transparentes para los profesores, si las comparamos con lo que ocurría en épocas anteriores, pues en la actualidad se ha intensificado y naturalizado el uso de los dispositivos digitales por parte de los docentes. La competencia didáctica con las TIC, que corresponde con el segundo componente del modelo, es una relación dialéctica entre el hacer y el pensar el uso educacional de las TIC. Ambas son esenciales y muy importantes para el trabajo docente, por lo que debe ser proporcionado el apoyo necesario para su comprensión y uso por parte de los profesores durante los cursos de formación docente.

El tercer componente del modelo reúne los anteriores, pero también enfatiza las estrategias de aprendizaje en el panorama pedagógico actual que es cada vez más multimodal. Por último, la cultura o vida digital (*Digital Bildung*), focaliza el desarrollo de la identidad digital y la participación de los alumnos de forma crítica, ética y eficaz en las diferentes comunidades y *social media*, de forma que sean conscientes de las implicaciones sociales de la vida digital (Krumsvik, 2011, 46-7).

Silva (2016) dedicó parte de su artículo a la competencia tecnológica de los profesores y también adopta el modelo de Krumsvik (2011), sobre el cual comenta que posee una doble dimensión en la competencia del profesor, pues ellos deben saber usar y también saber enseñar cómo se usa, de una forma que esté en consonancia con la concepción educacional seguida. El profesor debe mostrarse digitalmente seguro y realizar de forma continua valoraciones didáctica-pedagógicas centrado en los recursos tecnológicos

necesarios para la expansión de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos (Krumsvik, 2008).

En un metaestudio que reúne 42 publicaciones dedicadas al tema de la competencia digital de los profesores en formación inicial, Røkenes y Krumsvik (2014) resaltan la importancia y necesidad de estimular la reflexión sobre el uso integrado de las TIC en la educación, donde los profesores conozcan y trabajen con nuevos *softwares*, *hardwares*, métodos y modelos.

En otro estudio de los mismos autores, en esta ocasión con profesores de inglés como lengua extranjera, también fue mostrada la importancia de la experiencia y de la reflexión crítica sobre el valor educacional de las actividades realizadas en esa disciplina específica por medio de actividades colaborativas y reflexivas, en lugar de apenas una reflexión general sobre las TIC (Røkenes; Krumsvik, 2016).

Otro modelo que también se revela interesante en relación al apoyo para el profesor, es el modelo de **Conocimiento Tecnológico Pedagógico de Contenido**, que puede ayudar en la comprensión del potencial de las tecnologías incorporadas a las prácticas educativas de forma integrada (Graham; Borup; Smith, 2012; Koehler et al., 2014). Este modelo, desarrollado por Mishra y Koehler (2006), se conoce por el acrónimo en inglés *TPACK* (*Technological Pedagogical Content Knowledge*).

El modelo *TPACK*, parte de las propuestas iniciales de Shulman (1987) y Grosman (1990), que nos muestran que los conocimientos que todo profesor tiene son: un conocimiento pedagógico general; un conocimiento del contenido (curricular); a lo que hay que sumar un conocimiento pedagógico específico para enseñar ese contenido, así como un conocimiento

del contexto en el que se enseña. Es decir, que, para saber enseñar, el profesor necesita tener un conocimiento pedagógico-científico situado con el que sean pensados y adaptados para los alumnos los contenidos enseñables, lo cual ocurrirá en la intersección entre esos conocimientos contextualizados que recibe el nombre de Conocimiento Pedagógico de Contenido (CPC), y que, dicho de otra forma, se refiere a cómo podemos didactizar aquellos contenidos de la disciplina que deben ser trabajados con los alumnos.

El modelo de Conocimiento Tecnológico Pedagógico de Contenido, surgido posteriormente, lo que hace es introducir en el modelo inicial de Shulman el conocimiento del uso y aplicación de las tecnologías que todo profesor debe tener para su trabajo docente. Ese conocimiento tendrá lugar en la intersección de todos los componentes anteriores, influenciados en su conjunto por el contexto existente, y supone que el profesor sea capaz de integrar los conocimientos que tiene sobre el contenido que debe enseñar, con los métodos didácticos más adecuados a la situación concreta de esos alumnos; o sea, se concentra en cómo integrar la tecnología para enseñar (mejor) un contenido concreto.<sup>11</sup>

Como estamos inmersos en un panorama cada vez más multimodal, es necesario prestar atención también a las competencias necesarias, de forma que los profesores y sus alumnos puedan desarrollar un trabajo informado con ese tipo de producciones que no son creados solamente por el código lingüístico. *Fanfiction, memes, podcasts, vídeos, animaciones* de diversos

---

11 Sugerimos ver la representación del modelo *TPACK* de Mishra y Koehler (2006) en: <[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/20/TPACK\\_pt-BR.png](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/20/TPACK_pt-BR.png)>.

tipos, infografías, entre otros, forman parte del repertorio que ya vemos con frecuencia empleado por profesores y alumnos, pero ¿hasta qué punto desarrollamos la **competencia comunicativa multimodal** en nuestros alumnos?

Esta competencia es definida por Royce (2002) como la capacidad para el uso de diversas estrategias y conocimientos para poder interpretar textos multimodales, así como la capacidad para comunicarse empleando ese tipo de textos compuestos, pero el docente, por lo general, todavía no sabe cómo trabajarlo de una forma más profunda o completa en sus clases para formar un alumno multiletrado.

Con ese interés y necesidad en mente, tal vez sea útil pensar en adaptar y aprovechar el concepto de **competencia semiopedagógica** propuesto por Develotte, Guichon y Vincent (2010), así como Guichon (2013), incorporándolo a la literacidad digital necesaria y que de cierta forma hemos intentado recoger hasta aquí en las diversas opiniones y modelos encontrados en la literatura.

La competencia semiopedagógica hace referencia “a la conciencia de los profesores sobre las *affordances*, o sea, las posibilidades o potencialidades semióticas que ofrecen cada modo y medios, así como las competencias necesarias para preparar tareas adecuadas mediadas por las tecnologías para el aprendizaje de lenguas” (Guichon; Cohen, 2016). Los profesores de lenguas tienen que aprender a cómo usar las diversas herramientas que sean más apropiadas para cada situación de aprendizaje y asegurar que las interacciones ocurran con los modos o semiosis más adecuados.

Según esos autores, son tres las características principales de la competencia semiopedagógica que debe tener el profesor: evaluación de los medios de comunicación disponibles, evaluación de los modos y el diseño de la tarea. La primera, se refiere a la capacidad del profesor para evaluar las potencialidades o *affordances* de cada medio en relación a su potencial para el aprendizaje de lenguas. La segunda, tiene que ver con la capacidad para evaluar las demandas cognitivas de cada modo sobre los aprendientes y poder ajustarlos de acuerdo con los objetivos pedagógicos; mientras que la tercera característica, hace referencia a la capacidad de preparar tareas que proporcionen: (1) el procesamiento de la información en un modo o varios modos, (2) el control sobre el alumno y su descubrimiento progresivo y, (3) el uso culturalmente basado de la multimodalidad (Guichon; Cohen, 2016).

El desarrollo de ese repertorio de prácticas dependerá de la capacidad de los profesores para repensar sus prácticas con el objetivo de preparar las condiciones para la integración de la tecnología con éxito (Bangou, 2006 apud Guichon; Hauck, 2011, 191).

Si bien es verdad que el concepto de competencia semiopedagógica fue desarrollado por estos autores pensando en el trabajo de los profesores de lenguas que enseñan a distancia por medio de videoconferencia, nos parece que puede ser una noción útil que debe ser incorporada a un concepto de literacidad digital específico que será desarrollado más adelante, a partir de lo que existe en la literatura y que fue presentado hasta aquí.

## FINALIZANDO

Como ya hemos visto a lo largo de este texto donde hemos pretendido revisar, de forma no exhaustiva, algunos elementos importantes de la formación digital y de los conceptos existentes sobre competencias o literacidades digitales, se constata, una vez más, que la adopción de las tecnologías en la escuela es un problema de naturaleza compleja, como es también, por medio del conjunto de factores que intervienen, que deberá ocurrir la relación entre el conocimiento del profesor sobre el dominio tecnológico y su aplicación pedagógica siempre situada.

Como comenta Mejía Jiménez (2015, 122), las complejidades y paradojas del mundo moderno exigen una práctica reflexiva del docente que permita construir una unidad, en la cual ni lo pedagógico, ni lo técnico, ni lo disciplinario sean vistos como aspectos separados, siendo el uno el soporte del otro, buscando que se desarrollen juntos, en una espiral donde se irá generando el conocimiento.

De esa forma, cuando un profesor de español como lengua adicional de una escuela brasileña comenta, por ejemplo, que solo hizo uso de un grupo en *WhatsApp* con sus alumnos para el envío de determinados contenidos y avisos sobre el curso, nos muestra que el uso de esa tecnología típica de la *web 2.0* (conocida también como *web social*) y natural para la mayoría de los alumnos, se quedó, en ese caso, en un nivel muy incipiente y que fue desaprovechado, tanto en su potencial multimodal, como en el posible empleo de metodologías activas y participativas que favorezcan el estudio, la interacción y el aprendizaje para la práctica de esa lengua, que es, a su vez, el objeto de estudio disciplinar.

Por otro lado, tampoco las prácticas letradas de los alumnos con respecto a lo digital deberían quedarse solo en un conocimiento metafórico (o sea, como conocimientos básicos de las herramientas digitales), como observaron Martínez Ortega, Subías y Cassany en un reciente estudio (2016). Estos autores opinan que es necesario dos tareas complejas para la formación digital escolar: (1) la identificación de aquellas prácticas letradas digitales a las que se quiere incorporar a esos alumnos, y (2) la transformación de dichas prácticas letradas digitales en objetos de aprendizaje, donde los alumnos puedan experimentar las herramientas digitales sin disociarlas de las prácticas comunicativas que le dan sentido (Martínez Ortega; Subías; Cassany, 2016, 209-10).

Una pedagogía basada en las multiliteracidades, tal como fue propuesta por el *The New London Group* (NLG, 1996), y desarrollada posteriormente por autores como Kalantzis y Cope (2012), donde se lleve en consideración la multiculturalidad característica de la sociedad globalizada y la multimodalidad de los textos actuales, sin ignorar el contexto sociocultural de esas prácticas podrá ser una herramienta práctica para guiar el desarrollo, en un orden ascendente de complejidad, de las competencias digitales necesarias en los alumnos.

El profesor no debería estar desacompañado en ese recorrido y experimentación práctica. Por eso es tan importante el apoyo en la realización de experiencias formativas y reflexivas sobre el uso y aprovechamiento de las tecnologías en las clases, tanto en la formación inicial como en la continuada, para lo cual se pueden analizar ejemplos de buenas prácticas, siempre pensando en la adecuación y contextualización necesarias. Ahora

bien, ese es un proceso que no es rápido ni puntual. Las oportunidades para la formación y reflexión deben estar presentes de manera continua, desde la formación inicial del profesor y seguir, de modo regular, durante su labor docente, pues las tecnologías y sus posibilidades avanzan de forma rápida, dinámica y diversa.

Concordamos con Fandiño Parra et al. (2016) en que el objetivo final de la formación debe ser el permitir el empoderamiento de los profesores como conocedores activos y agentes críticos, usuarios proficientes de estos nuevos escenarios y posibilidades. Ese empoderamiento debe facilitar la realización de proyectos innovadores y transformar las prácticas y realidades educativas, así como construir un saber pedagógico propio. El empoderamiento debe ser un proceso de autoexamen que ayude a los profesores a que se vuelvan agentes conocedores analíticos y dinámicos, capaces de comprender el cómo y el por qué de sus acciones, y también, que puedan comunicar sus descubrimientos y conclusiones para el beneficio propio y de los otros (Fandiño Parra et al., 2016, 54-5).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ala-Mutka, Kirsti. "Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding". In: *JRC 67075. Technical Note*. Joint Research Centre. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. Disponible en: [http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075\\_TN.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf).
- Area Moreira, Manuel; Hernández Rivero, Víctor; Sosa Alonso, Juan José. "Models of educational integration of ICTs in the classroom". In: *Comunicar: Media Education Research Journal*, 24-47, 2016, 79-87.

- Disponível em: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=47&articulo=47-2016-08>
- Bangou, Francis. “Intégration des Tice et apprentissage de l’enseignement: une approche systémique”. In: *Alsic*, 9, 2006, 145–160. Disponível em: <https://alsic.revues.org/290>
- Burbules, Nicholas C.; Callister, Thomas A. *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica, 2001.
- Buzato, Marcelo El Khouri. “Cultura digital e escola: transformando dilemas em reflexões propositivas”. In: *Seminário “Tecnologias e Educação”*, SINPEEM 2012, 18-08-2012. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/sites/arquivos/downloads/culturadigital-marcelobuzato.pdf>
- \_\_\_\_\_. “Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede”. In: Ribeiro, Ana Elisa; Villela, Ana Maria Nápoles; Sobrinho, Jerônimo Coura; Silva, Rogério Barbosa da. (Org.). *Linguagem, Tecnologia e Educação*. São Paulo: Petrópolis, 2010, 53-63.
- \_\_\_\_\_. “Letramentos Digitais e Formação de Professores”. In: *III Congresso Ibero Americano EducaRede*, São Paulo, 2006. Disponível em: [http://www.educarede.org.br/educa/img\\_conteudo/marcelobuzato.pdf](http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf)
- Cabral, Zuleica Aparecida; Correa, Djane Antonucci. “Letramento Digital na prática docente”. In: *Caminhos em Linguística Aplicada*, 6-1, 2012, 22-47. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1450>
- Campos Martínez, José Antonio. “Lo cotidiano (entre usos y resistencias) de las TIC en un aula de la Educación Secundaria Obligatoria”. Apuntes Etnográficos”. In: *Revista de Antropología Experimental*, 15-texto 31, 2015, 567-580. Disponível em: <http://revistaselectronicas.ujjaen.es/index.php/rae/article/view/2633>
- Carrera Farrán, F. Xavier; Coiduras Rodríguez, Jordi L. “Identificación de la com-

- petencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales”. In: *Revista de Docencia Universitaria*, 10-2, 2012, 273-298.
- Cassany, Daniel. “Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos”. In: *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49 (s. 1), 2016, 7-29.
- \_\_\_\_\_. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- CGI.br. *Educação e tecnologias no Brasil: um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil-CGI.br, 2016a. Disponible en: [http://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/EstudoSetorialNICbr\\_TIC-Educacao.pdf](http://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/EstudoSetorialNICbr_TIC-Educacao.pdf)
- \_\_\_\_\_. *Cresce o uso de Internet pelo celular entre professores de escolas públicas e particulares*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil-CGI.br, 2016b. Disponible en: <http://cetic.br/noticia/cresce-o-uso-de-internet-pelo-celular-entre-professores-de-escolas-publicas-e-particulares/>
- \_\_\_\_\_. *TIC Educação 2012. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponible en: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2012.pdf>
- Develotte, Christine; Guichon, Nicolas; Vincent, Caroline. “The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment”. In: *ReCALL*, 23-3, 2010, 293-312. Disponible en: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=7884165&fileId=S0958344010000170>
- Dias, Marcelo Caferio; Novais, Ana Elisa. “Por uma matriz de letramento digital”. In: *Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto*, 2009. Belo Horizonte, CE-

- FET-MG, 29, 30, 31 de outubro de 2009. Disponible en: <http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>
- Dias, Reinildes. “Multimodalidade e Multiletramento: Novas identidades para os textos, novas formas de ensinar Inglês”. In: Silva, K.A. da; Araújo, J. (Org.). *Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas*, 2015, 305-325.
- \_\_\_\_\_. “Gêneros digitais e multimodalidade: Oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica”. In: \_\_\_\_\_; Dell’Isola (Org.) *Gêneros textuais*. Teoria e prática de ensino em LE. Campina, SP: Mercado de Letras, 2012, 295-315.
- Durán Cuartero, Marta; Gutiérrez Porlán, Isabel; Prendes Espinosa, María Paz. “Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario”. In: *RELATEC*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 15-11, 2016, 97-114. Disponible en: <http://relatec.unex.es/article/viewFile/2490/1745>
- Enlaces. *Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje*. Enlaces. Centro de Educación y Tecnología. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Santiago de Chile, marzo de 2013. Disponible en: [http://historico.enlaces.cl/tp\\_enlaces/portales/tpe76eb4809f44/uploadImg/File/2015/documentos/HTPA/Matriz-Habilidades-TIC-para-el-Aprendizaje.pdf](http://historico.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tpe76eb4809f44/uploadImg/File/2015/documentos/HTPA/Matriz-Habilidades-TIC-para-el-Aprendizaje.pdf)
- Fandiño Parra, Yamith José; Ramos Holguín, Bertha, Bermudez Jiménez, Jenny; Arenas Reyes, Julio César. “Nuevos discursos en la formación docente en lengua materna y extranjera en Colombia”. In: *Educación y educadores*, 19-1, 2016, 46-64. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5204>
- Fernández Enguita, Mariano. *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana, 2016. Disponible en: <http://www.fundacionsantillana.com/publicaciones/detalle/247/la-educacion-en-la-encrucijada>
- \_\_\_\_\_. “Contra todo pronóstico Infraestructura, formación y... dirección: una

- exploración del uso de las TIC en el aula, con algunas sorpresas”. In: *TALLIS 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. Informe español. Análisis secundario, Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014, 77-103. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013secundarioweb1-10-2014.pdf?documentId=0901e72b81ae1b09>
- \_\_\_\_\_. “Aquí no hay química. La difícil relación del profesorado con la tecnología”. In: *Panorama Social*, 18, 2013.
- Freitas, Maria Teresa. “Letramento digital e formação de professores”. In: *Educação em Revista*, 26-3, 2010, 335-352. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-46982010000300017&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982010000300017&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Gallardo-Echenique, Eliana Esther. “Competencia digital: revisión integradora de la literatura”. In: *Academicus*. Revista de Ciencias de la Educación, 1-3, 2013, 56-62. Disponible en: [http://www.ice.uabjo.mx/images/academicus/Numero\\_3/Art7.pdf](http://www.ice.uabjo.mx/images/academicus/Numero_3/Art7.pdf)
- Gallardo-Echenique, Eliana Esther; Oliveira, Janaina Minelli de; Marqués-Molias, Luis; Esteve-Mon, Francesc. “Digital Competence in the Knowledge Society”. In: *MERLOT*, 11-1 2015, 1-16. Disponible en: [http://jolt.merlot.org/vol11no1/Gallardo-Echenique\\_0315.pdf](http://jolt.merlot.org/vol11no1/Gallardo-Echenique_0315.pdf)
- Graham, Charles R.; Borup, Jered; Smith, N.B. “Using TPACK as framework to understand teacher candidates’s technology integration decisions”. In: *Journal of Computer Assisted Learning*, 28-6, 2012, 530-546. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2729.2011.00472.x/full>
- Grossman, Pamela L. *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press, 1990.
- Guichon, Nicolas; Cohen, Cathy. “Multimodality and CALL”. In: FARR, Fiona; MURRAY, Liam (Eds.). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*, Routledge, 2016, 509-521.

- \_\_\_\_\_; Hauck, Mirjan. “Teacher education research in CALL and CMC: More in demand than ever”. In: *ReCALL*, 23-3, 2011, 187-199. Disponible en: [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0958344011000139](http://journals.cambridge.org/abstract_S0958344011000139)
- Ilomäki, Liisa; Paavola, Sami; Lakkala, Minna; Kantosalo, Anna. “Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research”. In: *Education and Information Technologies*, 21-3, 2016, 655-679. Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10639-014-9346-4>
- INTEF. *Marco Común de Competencia Digital Docente*. v 2.0. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España, 2013. Disponible en: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- \_\_\_\_\_. *Las competencias digitales del docente del siglo XXI*, s/d. Disponible en: <http://educalab.es/intef/tecnologia/competencia-digital/competencias-del-siglo-xxi>
- Kalantzis, Mary; Cope, Bill. *Literacies*. Cambridge University Press, 2012.
- Koehler, Matthew J.; Mishra, Punya; Kereluik, Kristen; Shin, Tae Seob; Graham, Charles R. “The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework”. In: SPECTOR, J.M. et al. (Eds.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, New York: Springer Science, 2014, p. 101-111. Disponible en: [http://www.matt-koehler.com/publications/Koehler\\_et\\_al\\_2014.pdf](http://www.matt-koehler.com/publications/Koehler_et_al_2014.pdf)
- Krumsvik, Rune Johan. “Teacher educators’ digital competence”. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58-3, 2014, 269-280. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>
- \_\_\_\_\_. “Digital competence in Norwegian teacher education and schools”. In: *Högre utbildning*, 1-1, 2011, 39-51. Disponible en: <http://journals.lub.lu.se/index.php/hus/article/view/4578>

- \_\_\_\_\_. “Situated learning and teachers’ digital competence”. In: *Educ. Inf. Technol.*, 13-4, 2008, 279-290.
- Lacerda Santos, Gilberto, “A promoção da inclusão digital de professores em exercício: Uma Pesquisa de Síntese sobre aproximações entre professores, novas mídias e manifestações culturais emergentes na escola”. In: *Inter-ação*, 39, 2014, 529-542. Disponible en: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/28790>
- Larraz Rada, Virginia. *La competència digital a la Universitat*. Tese (doutorado) Universitat D’Andorra, 2013. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/113431>
- Martin, Allan. “CHAPTER SEVEN: Digital Literacy and the “Digital Society””. In: *Digital Literacies: Concepts, Policies & Practices*, 2008, 151-176.
- \_\_\_\_\_; Grudziecki, Jan. “DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development”. In: *ITALICS: Innovations in Teaching & Learning in Information & Computer Sciences*, 5-4, 2006, 246-264. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.11120/ital.2006.05040249>
- Martínez Ortega, Francisco; Subías, Jaume; Cassany, Daniel. “Acercamiento etnográfico a la alfabetización digital en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria en Barcelona”. In: *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 23, 2016, 190-215. Disponible en: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2168>
- Mejía Jiménez, Marco Raúl. “El surgimiento de lo Educomunicativo”. In: *Enunciación*, 20-1, 2015, 119-140. Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/9449>
- Mishra, Punya; Koehler, Matthew J. “Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge”. In: *Teachers College Record*, 108-6, 2006, 1017–1054. Disponible en: [http://punya.educ.msu.edu/publications/journal\\_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf](http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf)

- Moran, José Manuel. *A educação que desejamos. Novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus Editora, 2007.
- Pedró, Francesc. “Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué”. In: *Documento Básico, Fundación Santillana. XXVI Semana Monográfica de la Educación. La educación en la sociedad digital*, 2011. Disponible en: [http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201111/documento\\_bsico.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201111/documento_bsico.pdf)
- Puentedura, Rubens R. “SAMR and TPACK: An introduction”. In: *Hippasus*, 2013. Disponible en: [http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/03/28/SAMRandTPACK\\_AnIntroduction.pdf](http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/03/28/SAMRandTPACK_AnIntroduction.pdf)
- Rao, Adity. “What’s the Difference Between “Using Technology” and “Technology Integration?””. In: *Teachbytes*, 2013. Disponible en: <https://teachbytes.com/2013/03/29/whats-the-difference-between-using-technology-and-technology-integration/>
- Rezende, Mariana Vidotti de. “O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas”. In: *Texto Livre. Linguagem e Tecnologia*, 9-1, 2016, 94-107. Disponible en: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/10266>
- Ribeiro, Ana Elisa; Coscarelli, Carla Viana. “O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais”. In: *Educação em Revista*, 26-3, 2010, 317-334. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000300016&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300016&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Røkenes, Fredrik Mørk; Krumsvik, Rune Johan. “Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education”. In: *Computers & Education*, 97, 2016, 1-20. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.014>
- \_\_\_\_\_; Krumsvik, Rune Johan. “Development of Student Teachers’ Digital

- Competence in Teacher Education: A Literature Review”. In: *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9-4, 2014, 250-280.
- Royce, Terry. “Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-Verbal Synergy”. In: *TESOL QUARTERLY*, 36-2, 2002, 191-205. Disponible en: [http://esoluk.co.uk/digibooks/pdfs/Multimodality\\_TESOL\\_Classroom.pdf](http://esoluk.co.uk/digibooks/pdfs/Multimodality_TESOL_Classroom.pdf)
- Schaffhauser, Dian. “Report: Evidence of Tech Use for Learning in Classrooms Scanty”. In: *THE Journal*, 07-27-2016. Disponible en: <https://thejournal.com/articles/2016/07/27/evidence-of-tech-use-for-learning-in-classrooms-scanty.aspx>
- Shulman, Lee S. “Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform”. In: *Harvard Educational Review*, 57, 1987, 1-22.
- Silva, Luciana de Oliveira. “Competência tecnológica em foco: a prática de ensino com apoio de ambientes virtuais”. In: *Ilha do Desterro*, 69-1, 2016, 127-140. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/40797>
- Souza, Valeska Virgínia Soares. “Letramento digital e formação de professores”. In: *Revista Língua Escrita*, n. 2, 2007, 5-69. Disponible en: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita\\_2.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf)
- Søby, Morten. “Digital competence: from ICT skills to digital “bildung””. In: *ITU Report June 10*, 2003. Disponible en: [http://www.ituarkiv.no/filearchive/Dig\\_comp\\_eng.pdf](http://www.ituarkiv.no/filearchive/Dig_comp_eng.pdf)
- The New London Group. “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”. In: *Harvard Educational Review*, 66-1,1996, 69-92.
- Tourón, Javier. “Tecnología en la escuela: ¿uso o integración?”. In: *blog Talento y Educación*, 2013. Disponible en: <http://www.javiertouron.es/2013/08/tecnologia-en-la-escuela-uso-o.html>
- Twining, Peter, Raffaghelli, Juliana, Albion Peter, Knezek, Don. “Moving education into the digital age: the contribution of teacher’s professional development”. In:

- Journal of Computer Assisted Learning*, 29-5, 2013, 426-437. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12031/pdf>
- UNESCO. *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. UNESCO, 2013. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/global-media-and-information-literacy-assessment-framework/>
- UNESCO. *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. UNESCO, 2011. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>
- UNESCO. *Padrões de competência em TIC para professores*. UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>
- Van Broekhuizen, Ludwig. “The Paradox of Classroom Technology: Despite Proliferation and Access, Students Not Using Technology for Learning”. In: *AdvancED Research*. Alpharetta, GA: AdvancED, 2016. Disponível em: [http://www.advanced-ed.org/sites/default/files/AdvancED\\_eleot\\_Classroom\\_Tech\\_Report.pdf](http://www.advanced-ed.org/sites/default/files/AdvancED_eleot_Classroom_Tech_Report.pdf)
- Vuorikari, Riina; Punie Yves; Carretero Gomez, Stephanie; van den Brande, Godelieve. “DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model. Scientific and Technical Research Reports”. In: *JOINT RESEARCH CENTRE: The European Commission’s science and knowledge service*, 2016. Disponível em: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model>
- Xavier, Antônio Carlos. “Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y”. *Calidoscópio*, 9-1, 2011, 3-14. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748>

O uso da  
tecnologia/  
metodologia  
*WebQuest*  
em práticas  
pedagógicas no  
contexto de uma  
Licenciatura em  
Letras/Espanhol

Raquel La Corte dos Santos

Recebido em: 29 de outubro de 2016

Aceito em: 06 de dezembro de 2016

Doutora em Letras (Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana) pela Universidade de São Paulo (2015) e Mestre em Linguística e Semiótica Geral também pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é professora adjunta na Universidade Federal de Sergipe. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagens, letramentos, língua espanhola e uso das tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas.

Contato: ra.lacorte@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE:

tecnologia; *WebQuest*;  
metodologia; espanhol

Discutimos, neste artigo, o uso da tecnologia *WebQuest* em práticas vivenciadas na disciplina Metodologia do Ensino e Aprendizagem de Línguas, de um curso de Licenciatura em Letras/Espanhol. O objetivo da proposta era que os estudantes pudessem ampliar seus conhecimentos sobre metodologias (com foco no espanhol), melhorar seu nível de letramento digital e refletir sobre a apropriação social das tecnologias digitais no campo do ensino e aprendizagem de línguas. Nas aulas, partimos dos conhecimentos prévios dos alunos e da discussão de obras que tratassem sobre as principais metodologias de ensino e aprendizagem de línguas e de outras que abordassem, em linhas gerais, a questão do letramento digital e, em termos específicos, que versassem sobre a *WebQuest*. Para tanto, nos apoiamos nos trabalhos de Levy (2010), Xavier (2005) e Dias (2010), dentre outros. Os resultados alcançados foram a criação de *WebQuests*, o aprofundamento da reflexão sobre a importância do uso pedagógico de tecnologias e a melhora do letramento digital dos estudantes.

KEYWORDS: technology;  
*WebQuest*; methodology;  
Spanish

In this article we discuss the use of *WebQuest* technology in some practices experienced in the discipline Teaching Methodology and Language Learning, offered by the course Language Arts (Spanish) at the Universidade Federal de Sergipe. Together with expanding their knowledge about language teaching methods, the aim of the project was that students could improve their level of computer literacy and could discuss social appropriation of digital technologies in the field of language teaching and learning. During the process, students could discuss texts that deal with the main language teaching methods as well as others that are concerned with the issue of digital literacy and specific terms that relate to *WebQuests* (Levy, 2010; Xavier, 2005; Dias, 2010; among others). The results achieved were the creation of *WebQuests*; the development of a deep reflection on the importance of the pedagogical use of technology in language teaching and the improvement of students' digital literacy.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, dialogaremos sobre uma prática pedagógica vivenciada no contexto de uma disciplina do curso de licenciatura em Letras/Espanhol da Universidade Federal de Sergipe, para a qual propusemos o uso de tecnologias digitais. Trabalhamos, particularmente, com a criação e uso da tecnologia/metodologia *WebQuest*, com o objetivo de: reunir e ampliar os conhecimentos dos alunos sobre metodologias do ensino e aprendizagem de línguas (com foco no espanhol); favorecer o letramento digital e outros letramentos; vivenciar, no fazer pedagógico, a questão da apropriação social das tecnologias digitais para o campo do ensino e aprendizagem de línguas.

Antes de relatar como essa experiência foi levada a cabo, retomaremos aqui, de forma muito resumida, alguns conceitos que circunscrevem a prática sociohistoricamente; são eles: técnica e tecnologia, cibercultura e ciberberesço, letramento e letramento digital. Em seguida, focalizaremos nossa atenção no conceito de *WebQuest* e trataremos do processo da prática pedagógica em si e seus resultados.

## TÉCNICAS E TECNOLOGIAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A educação, como uma área da vida social que comporta muitas e variadas práticas, há muito utiliza diferentes *técnicas* e *tecnologias* como instrumentos mediadores dos processos de ensino e aprendizagem. Para Rudiger (2007), cientista social que teoriza sobre técnica e tecnologias, o termo *técnica* designou, durante muito tempo, a arte de fazer algo ou um conjunto de diferentes atividades que envolvem conhecimentos práticos. Assim, por exemplo, se pensarmos no campo da educação, poderíamos dizer

que seriam técnicas o falar em voz alta, a repetição de conceitos, a realização de atividades em dupla ou em grupos, bem como a escrita manual, a cópia, a tradução, os diferentes passos recomendados por determinados métodos de ensino, etc. Já o termo *tecnologia*, desde suas raízes, relaciona-se com a ideia de pensar sobre um fazer técnico, de sistematizar, de estudar.

Seguindo o pensamento de Rudiger (2007), é possível dizer que, na área do ensino e aprendizagem de línguas (Espanhol), circunscrita dentro do amplo campo da educação, as metodologias de ensino e aprendizagem podem ser consideradas como *tecnologias*, pois grande parte delas foram desenvolvidas a partir de teorias, de um pensar sobre determinadas técnicas e envolvem estruturas materiais. É o caso, por exemplo, do Método Audiolingual, que tinha como uma de suas bases teóricas pressupostos e experimentos oriundos da Psicologia da Aprendizagem e pressupunha o uso de aparelhos técnicos, tais como o gravador e o projetor de slides.

No entanto, é bom ter em mente que a relação entre *técnica* e *tecnologia* é complexa e que, muitas vezes, esses termos são usados um pelo outro, já que muitas *técnicas* são também fruto de estudos e sistematizações. Como diz Levy: “Por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade.” (Levy, 2010, p.24).

Para Rudiger, já citado, o surgimento da tecnologia se relaciona com profundas mudanças sociais, econômicas e culturais que começam a despontar nas sociedades pré-industriais do final da Idade Média e início da Idade Moderna. Com a Revolução Industrial, a *tecnologia* passou a ser entendida como um desenvolvimento da *técnica* e da reflexão sobre a *técnica*.

O autor mencionado vai falar de três estágios da expansão tecnológica. O primeiro começou com a Revolução Industrial (1750-1820) e o emprego da máquina para a exploração de recursos naturais. O segundo se caracteriza pelo surgimento da eletricidade e dos sistemas fabris. E o terceiro seria marcado pela crescente automação daqueles sistemas e pelo surgimento de *tecnologias* capazes de programá-los através das linguagens artificiais.

Assim, para aquele autor, desde o século XIX até aos nossos dias, a *tecnologia* passou a ser a referência no mundo social histórico, em detrimento da religião, da política, da educação e da arte.

Em educação, os tipos de *tecnologias* empregadas permeiam desde a concepção de utilização dos espaços de aprendizagem, (por exemplo, o *design* de salas de aula), passando por concepções sobre os tipos de materiais que devem ser utilizados para alcançar determinados objetivos (giz, quadro negro, livro didático, CD, datashow, sites da Internet, etc.), o tipo de vestuário (o uso de uniformes, por exemplo) até as formas de comunicação do fazer pedagógico (oral, escrita, eletrônica e digital).

Segundo Kenski (2014), educação e *tecnologias* são indissociáveis:

A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem o objeto, nem a sua substância, nem sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso. (Kenski, 2014, 44)

Para a autora mencionada, a presença de uma determinada *tecnologia* pode induzir a profundas mudanças na maneira de organizar o ensino.

INTERNET E TECNOLOGIAS SURTIDAS COM O CIBERESPAÇO E A CIBERCULTURA

Levy (2010) afirma que as *tecnologias* não são objetos autônomos, separados da sociedade e da cultura, pelo contrário estão investidas de projetos variados, com implicações sociais e culturais. Ele critica a metáfora tão disseminada de “impacto das tecnologias”, pois para ele o impacto seria algo que viria de fora, algo comparado a um míssil, projétil ou pedra, algo do mundo frio das máquinas, alheio aos valores e significações da vida humana. E, na verdade, não existiria impacto, pois as *tecnologias* (e/ou *técnicas*) seriam pensadas e produzidas pela sociedade e o uso intensivo de *técnicas* e *tecnologias* constituiria a humanidade enquanto tal.

A internet, tal como a conhecemos hoje, e o conjunto de dispositivos tecnológicos que dela fazem parte, não foram arquitetados com propósitos sociais e educacionais. Ao contrário, quando surgiu nos Estados Unidos, no início das décadas de 50 e 60, em plena guerra fria, a internet tinha objetivos militares, com vistas a alcançar superioridade tecnológica bélica em relação à ex União Soviética. Porém, nos anos 80, a internet passou a ganhar uma dimensão social com a expansão da participação, em seu desenvolvimento, de universidades e da contracultura norte-americana, representada, em parte, por jovens universitários interessados em *tecnologia* (os chamados *hackers*, os quais preconizavam a ideia de democratização do acesso às *tecnologias*, simbolizada, por exemplo, no *slogan*: “*computer to the people*”).

Para Castells (2009), a internet nasce dessa improvável intersecção entre ciência, pesquisa militar e cultura libertária (a contracultura). O principal legado dessa cultura libertária foi o desenvolvimento da interconexão, em nível mundial, dos computadores que passou a propiciar o acesso a uma

quantidade enorme de informações por parte de um número cada vez maior de pessoas e o compartilhamento em rede de ideias e de inovações tecnológicas que estas ideias geravam. Levy (2010) vai chamar essa interconexão mundial de computadores de ciberespaço. Um espaço de comunicação aberto, plástico, fluido, formado por sistemas microeletrônicos de codificação digital. Segundo este autor, uma das principais funções do ciberespaço é o acesso a distância aos diversos recursos de um computador. O ciberespaço é o espaço virtual de uma nova forma de cultura a cibercultura.

Como afirma Lemos (2002), a cibercultura nasce no final do século XX com o que ele chama de “impactos socioculturais da microinformática”. Segundo ele, o que vai marcar a cibercultura não é somente o potencial das novas tecnologias, mas uma atitude. Para o autor citado, a microinformática é resultado de dois acontecimentos importantes: um técnico – o desenvolvimento das tecnologias digitais e outro sociocultural: o movimento *cyberpunk*, com sua marca tecno-místico-anarquista. A atitude *cyberpunk* dá origem à cibercultura dos anos 80 e vai marcar todo seu imaginário.

Assim, a cibercultura, com a micro-informática, torna-se mais que o desenvolvimento linear da lógica cibernética, surgindo uma espécie de movimento social. A democratização dos computadores vai trazer à tona a discussão sobre os desafios da informatização das sociedades contemporâneas já que estes não só devem servir como máquinas de calcular e de ordenar, mas também como ferramentas de criação, prazer e comunicação; como ferramentas de convívio. (LEMOS, 2002, 112).

## LETRAMENTOS E LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

Refletir sobre letramento digital nos remete a pensar tanto no termo **letramento** quanto no termo **digital**. Começemos pelo termo **digital**. Do latim *digitus* – dedo – se referia, portanto, ao corpo físico, à matéria. Com o desenvolvimento da microeletrônica e do computador conectado à internet, digital passou a adquirir os significados advindos da nova era da informação e passou a ser relacionado com uma realidade imaterial, virtual. Assim o mesmo dedo que antes atuava junto à materialidade de uma folha de papel passa a atuar na imaterialidade do espaço tela do computador.

A discussão sobre o letramento e letramento digital é bastante ampla, dialogaremos aqui com alguns autores com os quais nos afinamos sobre esses conceitos. Centremo-nos, inicialmente, no termo letramento. Soares (2002) lembra que o termo, vindo do inglês *literacy*, foi traduzido como letramento para explicar principalmente as práticas sociais de leitura e escrita. Soares (2002) diz que embora utilize em seu texto a palavra “conceitos”, não haveria propriamente “conceitos” de letramento e sim diferentes ênfases na caracterização do fenômeno. Há autores que enfocam letramento como o conjunto das práticas sociais de leitura e escrita, há outros que fazem um contraste entre “letramento” e “alfabetização”, diferenciando esta, que seria a aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos de **letramento** que seria a aquisição de um sistema escrito por uma sociedade dentro de um contexto sócio-histórico. Soares define letramento como **estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita**. Com esse conceito em mente, a autora passa a analisar as novas práticas sociais de leitura e escritas favorecidas pelo advento do computador e da

internet (web) e diz que vivemos um momento privilegiado para identificar o estado ou condição que estas novas práticas estão instituindo.

Para Xavier (2005), o surgimento e crescimento do uso de vários tipos de ferramentas tecnológicas fez surgir um novo tipo ou modalidade de letramento, o digital. Esse letramento considera a necessidade dos indivíduos de dominarem um conjunto de habilidades que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como cidadãos neste novo milênio cada vez mais repleto de máquinas eletrônicas e digitais. Esse autor ainda afirma que:

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005, 2)

Pensamos que, para ser letrado digitalmente, o indivíduo precisa ter acesso ao mundo digital, ter acesso aos espaços digitais e participar das práticas sociais de leitura e escrita digital, mas antes precisa ter acesso aos espaços físicos que permitem transitar nos espaços digitais, precisa ter um computador ou acesso a um computador, conhecer um teclado, manipular um teclado para desenvolver habilidades psicomotoras. Parece muito básico pensar nisso, mas sabemos que ainda há um número grande de pessoas nessas condições: são os excluídos digitais, daí a importância da inclusão digital. Estar excluído digitalmente, nos dias de hoje, é estar condenado a não fazer

parte da maioria das atividades sociais que vão desde as econômicas até as socioculturais, pois, como afirmou o sociólogo espanhol Manuel Castells (2009), em uma entrevista, “a internet é o tecido das nossas vidas”.

A PROPOSTA DE USO DE TECNOLOGIAS NUM CURSO DE LICENCIATURA EM ESPANHOL:  
O CASO DA *WEBQUEST*

Agora procuraremos descrever e refletir sobre uma experiência ocorrida ao longo de uma disciplina que ministramos – Metodologia de Ensino e Aprendizagem de Línguas –, a qual é obrigatória para alunos que cursam a Licenciatura em Letras/Espanhol na Universidade Federal de Sergipe. Como parte do planejamento didático da disciplina, incluímos o uso da tecnologia/metodologia *WebQuest*. E o que é uma *WebQuest*?

Surgida na década de 90, nos Estados Unidos, já em pleno desenvolvimento da internet, podemos dizer que a *WebQuest*, doravante *WQ*, como conjunto de procedimentos e técnicas pensadas e sistematizadas para determinados objetivos, é uma tecnologia digital da era da internet e tem como propósito reunir conhecimentos de forma sistematizada sobre determinado assunto a partir de recursos da própria internet.

Ao acessarmos o site da *WebQuest.org*, encontramos a seguinte definição: “A *webQuest* é uma atividade investigativa onde as informações com as quais os alunos trabalham provêm da internet.” (tradução nossa)<sup>1</sup>

Para Hernández (2008, 4): “*WQ* é uma metodologia didática de aplicação racional das TIC (concretamente, da internet) na sala de aula, baseada no

---

1 No original: “A *WebQuest* is an inquiry-oriented lesson format in which most or all the information that learners work with comes from the web.”

construtivismo e nos princípios da aprendizagem cooperativa”. (tradução nossa)<sup>2</sup>

Dias (2010, 3) a define como “um ambiente virtual de aprendizagem colaborativa on-line que permite o desenvolvimento de projetos de pesquisa pelo uso da web e seus recursos”.

A *WQ* tem uma estrutura fixa, possui, em geral, cinco partes: introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão; algumas possuem também a sessão recursos. A tarefa é a parte principal da *WQ*, pois representa a situação-problema que deverá ser solucionada a partir dos passos que serão seguidos, indicados no processo.

Entendendo como necessária uma pedagogia de inserção de tecnologias digitais tanto no planejamento como no desenvolvimento e em formas de avaliação de disciplinas de cursos universitários, propusemos o uso de diferentes *tecnologias* do ciberespaço ao longo da disciplina, porém priorizamos o trabalho de criação de *WQ*, que seriam construídas em grupo ao longo do curso. O objetivo da disciplina era apresentar aos alunos as principais metodologias de ensino e aprendizagem de línguas, a partir de um percurso histórico e motivar a discussão e reflexão crítica sobre os pontos favoráveis e desfavoráveis de cada metodologia em relação à aprendizagem de línguas. Assim, a proposta de uso de uma *tecnologia* que também é definida por alguns autores como método tinha o propósito de fomentar ainda mais a discussão sobre método e metodologias. As *WQ* a serem criadas pelos

---

2 No original: “*WQ* es una metodología didáctica de aplicación racional de las TIC (concretamente, de Internet) en el aula, basada en el constructivismo y en los principios del aprendizaje cooperativo.”.

alunos teriam pelos menos duas funções: a de contribuir para a aquisição e aprofundamento de conhecimentos sobre determinadas metodologias de ensino e aprendizagem de línguas e a de contribuir para a melhoria do letramento digital (e/ou aquisição de outros letramentos) dos envolvidos no processo pedagógico.

Assim, antes de propor aos alunos como processo de aprendizagem e também como instrumento de avaliação a criação de *WQ*; preparamos algumas aulas expositivas nas quais apresentamos um panorama geral das metodologias pensadas para o ensino e aprendizagem de línguas; discutimos em sala de aula alguns textos e somente depois fizemos a organização dos grupos.

Introduzimos a proposta de criação de *WQ* no planejamento da disciplina e, na primeira aula, passamos um questionário aos alunos para procurar saber o nível de seu letramento digital. Foi um questionário com onze perguntas, dentre elas algumas que procuravam saber quais recursos da internet os alunos conheciam que teriam utilidade para o aprendizado e ensino de línguas e se os alunos conheciam a *WQ*. Algumas dessas perguntas foram:

1. Quais recursos da internet você utiliza no seu cotidiano e com que objetivo?
  2. Utiliza a internet com o objetivo de aprender espanhol? Quais recursos utiliza?
- Já ouviu falar em *WQ*? Conhece alguma? Qual?

3. Você se sente letrado digitalmente? Há algum recurso que você gostaria de saber utilizar?
4. Gostaria de sugerir o uso de algum recurso da internet, que você considera interessante para a aprendizagem de línguas (espanhol)?

Após a análise das respostas dos alunos, descobrimos que na sala havia alguns poucos alunos (apenas cinco de um grupo de vinte e cinco) que tinham tido experiência no uso de *WQ* e outros que conheciam recursos que poderiam ser usados para a aprendizagem de línguas. Dessa forma, a grande maioria dos alunos não tinha nenhum conhecimento sobre *WQ* nem sobre recursos que pudessem ser usados para aprender línguas. Uma parte dos alunos, inclusive, tinha dificuldade em buscar e selecionar informações na internet.

Acreditando que juntos se aprende mais e que o que os alunos podem aprender sozinhos é diferente do que podem aprender quando interagem com colegas mais experientes, inspirando-nos no clássico conceito de Vygotsky (1988) de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que ressalta a importância na aprendizagem da interação com o par mais experiente, dividimos os grupos de forma que, em cada um deles, houvesse alunos melhor letrados digitalmente.

Cada grupo escolheu aprofundar determinada metodologia a partir de pesquisas que seriam feitas na internet; os alunos deveriam consultar diferentes sites, reunir uma quantidade de informações, selecioná-las e depois reuni-las na *WQ*. Passamos a organizar as aulas como oficinas de preparação das *WQ*. Para isso, reservamos o laboratório de línguas no qual

os alunos teriam acesso à internet e passamos a orientar os trabalhos, ficando à disposição dos alunos para esclarecer dúvidas; indicar alguns caminhos; fomentar o senso crítico para a seleção e filtragem de informações e materiais que seriam utilizados na *WQ*.

As práticas em grupo para o desenvolvimento das *WQs* tinham dois objetivos: que os alunos adquirissem conhecimentos mais profundos sobre determinada metodologia e que, ao mesmo tempo, desenvolvessem seu nível de letramento digital. A própria *WQ*, por estar constituída no ciberespaço e fazer uso das possibilidades do ciberespaço, propiciaria aos alunos o acesso a um conjunto de novas tecnologias; o que poderia ampliar seu letramento digital.

Os alunos foram divididos em cinco grupos e escolheram trabalhar com as seguintes abordagens metodológicas: Audiolingual; Comunicativa; Contemporânea a partir da noção de multiletramento; Contemporânea intercultural e do Ensino de Línguas para Fins Específicos.

Para favorecer as práticas e facilitar o acesso aos alunos que não tinham internet ou que tinham internet de baixa qualidade, optamos por realizar as aulas no Laboratório de Línguas, assim os alunos poderiam acessar sites que versassem sobre as metodologias escolhidas; começar a criar, discutir, interagir e negociar entre si os conteúdos de cada parte da *WQ*. Foram definidos critérios de avaliação das *WQ*. Os grupos deveriam trabalhar por etapas e, a partir de um cronograma pré-definido, nos enviar, por e-mail, cada etapa finalizada para avaliação.

Com as práticas de construção das *WQ*, os alunos puderam organizar o conhecimento sobre determinada metodologia e reunir um conjunto de

informações extraídas das leituras online de artigos disponíveis em diferentes sites e de outras fontes de informação como vídeos do *Youtube* e outras.

Dessa forma, os alunos estiveram expostos a diferentes linguagens e modos de representação (visuais, sonoros, gráficos) e aprenderam, uns com os outros, *técnicas* de como inserir informações, *links*, vídeos e imagens na *WQ*, ou seja, puderam exercer a condição de quem participa das práticas de letramento digital (Soares, 2002).

Para ilustrar, copiamos algumas imagens de uma das *WQ* criadas pelos alunos, nas quais podemos notar o uso de diferentes dispositivos da internet, o que manifesta diferentes letramentos em andamento. Na Figura 1, temos a Introdução (primeira parte) da *WQ*: Abordagem Comunicativa. Aparecem na aba os títulos de cada parte da *WQ* e, quando clicamos em cima dos títulos, abre-se uma janela e temos acesso às informações de cada título. Essa simples ação, que revela um letramento informático, esteve presente ao lado de outros letramentos. O grupo precisou aprender como inserir títulos que funcionassem como âncoras (GOMES, 2010) de seus conteúdos. Neste sentido, os alunos vivenciaram tanto a leitura na Web quanto a produção de textos e hipertextos. Na Figura 2, temos a segunda parte da *WQ* do grupo Metodologia Comunicativa. Nessa parte, o tema tratado pelo grupo foi a **tarefa**. A abordagem foi feita de forma lúdica (como uma caça ao tesouro); o grupo listou uma série de missões, as quais deveriam ser cumpridas para finalizar a tarefa.

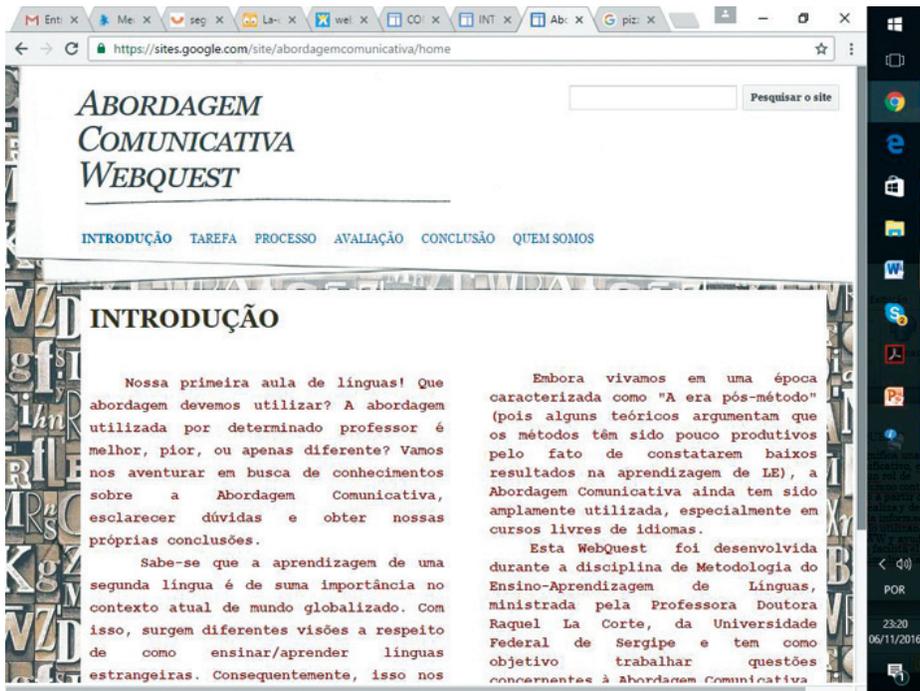


Figura 1: PrintScreen de tela da internet – Abordagem Comunicativa: Introdução

A tela que pudemos inserir aqui representa um recorte da original, onde aparece uma introdução às missões, uma explicação sobre a proposta da caça ao tesouro e a informação de que o tesouro são os conhecimentos que o leitor poderá adquirir sobre a Metodologia Comunicativa. Há um total de sete missões e estas incluem o acesso a um vídeo do *Youtube*. Para realizar as missões e encontrar o tesouro, o grupo criou, na parte Processo (figura 3), um conjunto de “pistas”:



Figura 2: PrintScreen de tela da Internet – Abordagem Comunicativa: Tarefa

Na Figura 3, observamos que o grupo aprendeu a inserir âncoras que nos remetem não somente aos textos internos da própria *WQ*, *mas* também a várias páginas da internet que dizem respeito à Metodologia Comunicativa. Podemos notar que os *links* remetem a textos de variadas fontes e incluem desde textos da *Wikipedia* e artigos científicos até um texto preparado pelo próprio grupo<sup>3</sup>. Além disso, podemos observar na Figura 3, na parte

3 O texto em questão tratava da Metodologia Comunicativa e foi resultado de uma atividade desenvolvida na disciplina, que consistia em uma produção coletiva dos alunos no *google.docs*.

inferior, que o grupo aprendeu também a disponibilizar para o leitor textos para download.



Figura 3: PrintScreen de tela da Internet – Abordagem Comunicativa: Processo.

A Figura 4 corresponde à primeira parte da *WQ* de outro grupo, o qual trabalhou com a temática do ensino de línguas para fins específicos. Nessa *WQ*, o título de cada parte também funciona como uma âncora que, por meio de um *click*, remete ao conteúdo correspondente. Um aspecto que chama a atenção é a apresentação visual e o manejo dos aspectos gráficos: o uso de cores, o tamanho e tipo de letras e uso de diferentes formas.

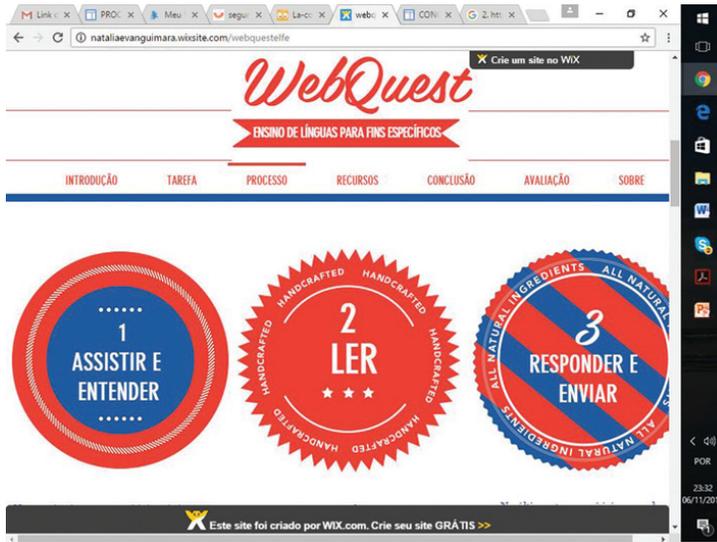


Figura 4: PrintScreen de tela: Ensino de Línguas para Fins Específicos.

Ao final da criação das *WQ*, com todas as partes desenvolvidas, os alunos apresentaram suas produções para toda a sala e compartilharam os *links* das *WQ* para que todos pudessem ter acesso ao seu conteúdo. Houve uma ampla conversa para discussão sobre as estratégias que cada grupo tinha feito para conseguir desenvolver sua *WQ*. Além desse aprendizado do fazer tecnológico, os estudantes afirmaram que aprenderam muito sobre a metodologia que escolheram como conteúdo de sua *WQ*.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro aspecto que chamou-nos a atenção ao fazer a proposta de uso da *WQ* como um instrumento de aprendizagem foi a boa aceitação

dos alunos, mesmo por parte daqueles que não participavam dessas práticas de letramento ou que se sentiam excluídos digitalmente. Alguns manifestaram temor de não conseguir realizar a tarefa de construção da *WebQ*. No entanto, em grupo, todos conseguiram realizá-la e, ao final das produções, demonstraram satisfação por haver alcançado os objetivos da tarefa. Reproduzimos a seguir alguns comentários feitos pelos alunos ao final do processo, após entrega e compartilhamento dos links das *WQ*.

Comentário 1. A webquest é algo que vai servir de referência a partir de agora. Afinal de contas, está aí, online, para acesso a qualquer hora.

Comentário 2. Trabalhar com a webquest foi ainda mais diferente, pois era um recurso totalmente novo, que não tínhamos conhecimento do seu funcionamento ou criação. Tratar sobre metodologias do ensino de línguas, seu desenvolvimento e características foi um trabalho interessante de pesquisa para encaixá-lo dentro do formato da webques.

Comentário 3. Se tratando da WebQuest, foi uma experiência incrível! É uma ferramenta ótima que pode ser utilizada pra trabalhar todo e qualquer tema. Achei que seria difícil o trabalho de criar uma, mas não foi. Amei produzi-la, e particularmente, fiquei muito satisfeita com o resultado final.

Para desenvolver uma *WQ*, os alunos tiveram que fazer uso de diferentes dispositivos da internet, o que possibilitou conhecer novos materiais, recursos disponíveis na rede, recursos bibliográficos que lhes permitiram explorar e aprofundar os conteúdos.

O fato de terem que investigar *online* em vários sites, selecionar informações, aprender a organizar as informações na *WQ*, aprender a inserir âncoras, vídeos e imagens fez com que os alunos desenvolvessem

o letramento digital e, também, múltiplos letramentos (de leitura digital, informático, visual, gráfico, etc.).

Como licenciandos e futuros professores, a experiência foi muito proveitosa porque, ao pesquisar para a *WQ*, tiveram acesso a atividades de aprendizagem, a dispositivos multimídias pensados para a aprendizagem, a banco de dados, a sites de instituições de ensino, o que contribuiu também para o seu letramento acadêmico.

Essa prática pedagógica de desenvolvimento e uso da tecnologia/metodologia *WebQuest* numa disciplina da licenciatura em Letras/Espanhol abriu a possibilidade de autoria aos alunos em ambiente virtual, pois passaram de consumidores de informação a produtores. Coube a eles a decisão de como queriam que fosse a *WQ*, bem como a responsabilidade pela busca de textos, imagens ou material multimídia, a seleção e escolha desses materiais, a definição do formato da *WQ* e a escrita dela. Os alunos foram protagonistas do processo e de sua própria formação.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buzato, Marcelo El Khouri. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. São Paulo: Portal Educarede, 2006.
- Castells, Manuel. *Sociedade em rede – A era da informática: economia, sociedade e cultura*. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- Dias, Reinildes. “Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line”. In: Paiva, Menezes, Vera Lúcia (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 359-394.
- Gomes, Luis Fernando. *Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2010.

- Kenski, Vani Moreira. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas (SP): Papirus, 2014.
- Lemos, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- Lévy, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.
- Mercedes, María del Pilar Hernández. Tareas Significativas y recursos en Internet: WebQuest. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*. núm. 6, 2008.
- Rudiger, Francisco. *Introdução às teorias da cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- Soares, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- Xavier, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: Ferraz, Carmi e Mendonça, Márcia (Orgs.) *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.133-148.
- Vygotsky, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

# *Haciendo caminos:* histórias de Teletandem na formação de professores de espanhol

Kelly Cristiane Henschel Pobbe  
de Carvalho

Karin Adriane Henschel Pobbe  
Ramos

Rozana Aparecida Lopes  
Messias

Recebido em: 07 de outubro de 2016

Aceito em: 14 de dezembro de 2016

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho  
Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004) e Mestre em Letras pela mesma instituição (1998). Atualmente, é Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCL – UNESP/Assis), junto ao departamento de Letras Modernas, no conjunto das disciplinas de Língua Espanhola. Tem experiência nos seguintes temas: fonética / fonologia, ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira (espanhol), formação de professores de língua, tecnologia e ensino de línguas, teletandem.  
Contato: kellychpc@gmail.com

Karin A. Henschel Pobbe Ramos  
Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), concluído em 2004, e Mestre em Letras pela mesma instituição (1999). Atualmente é Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP. Desenvolve pesquisa na área Linguística Aplicada, atuando principalmente na linha do ensino do português como língua materna e como língua estrangeira. Sua produção científica e tecnológica está relacionada às seguintes áreas: Linguística Aplicada, Teletandem, Ensino do Português e Ensino do Português para Falantes de Outras Línguas.  
Contato: karin.ramos1@gmail.com

Rozana Aparecida Lopes Messias  
Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília (2009) e Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). Atualmente é professora assistente-doutora de prática de ensino e estágio supervisionado de línguas estrangeiras na UNESP-Assis. Atua, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores; Teletandem e ensino de Línguas; Tecnologia e ensino; Ensino de línguas estrangeiras e Ensino de Língua Materna.  
Contato: rozanalm@gmail.com

KEYWORDS: Spanish teachers' development; Teletandem; reports analysis.

This article presents a discussion on the processes of reflection on the development of pre-service teachers of Spanish. For that, we used the stories of experiences of undergraduates in Language Arts (Spanish) within the context of teletandem. The study was grounded on the participants' reports of their activities whether during teletandem sessions or during mediation sessions. We concluded that the actions related to both of these contexts constitute fruitful educational spaces, not only in regards to the processes of foreign language teaching and learning, but also to the processes of reflection on their student-teaching practice and to the constitution of their professional identity. We developed our analysis grounded on the assumptions of Narrative Inquiry and from a perspective of intercultural and critical competences for teacher development.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores de espanhol; Teletandem; análise de relatos.

O presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir os processos de reflexão sobre a formação inicial de professores de espanhol a partir de histórias vivenciadas por graduandos em Letras/Espanhol, no contexto teletandem. Para o desenvolvimento do estudo, observamos, nos relatos de participantes, alunos egressos do curso, alguns desdobramentos resultantes do desenvolvimento de suas atividades no projeto, tanto nos momentos de interação, quanto em sessões de mediação ou outras tarefas decorrentes. Verificamos como as ações vinculadas a esse contexto constituem-se como espaços de formação profícuos, não apenas no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem da língua, mas também aos processos de reflexão sobre a prática docente e fortalecimento de uma identidade profissional. Desenvolvemos a análise pautada nos pressupostos da pesquisa narrativa e em uma perspectiva intercultural e crítica para a formação de professores.

## INTRODUÇÃO

*Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.*  
(Antonio Machado)

Em nossa trajetória acadêmica, já há algum tempo compartilhada, participamos ativamente das atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Teletandem<sup>1</sup>, em nossa instituição. Tais atividades incluem desde o estabelecimento inicial das parcerias com universidades estrangeiras até a organização e supervisão das sessões de interação e de mediação, que, atualmente, ocorrem conjuntamente em diversos grupos, em horários estabelecidos, nos laboratórios da universidade, a cada semestre letivo.

Nesse percurso, vimos acompanhando e observando a participação de muitos de nossos alunos, graduandos em Letras/Espanhol, que buscam as práticas de teletandem para aprimorar sua proficiência na língua estrangeira, bem como para ampliar seu conhecimento e relações interculturais com hispanofalantes<sup>2</sup>.

Embora seja essa a motivação inicial de muitos graduandos, em nosso entendimento como professoras formadoras, esse contexto tem se constituído

---

1 *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* é um projeto temático desenvolvido como o apoio da FAPESP – Processo 2006/03204-2, <http://www.teletandembrasil.org>. Em versão atual, o projeto é intitulado: *Teletandem: Transculturalidade na Comunicação On-line em Línguas Estrangeiras por Webcam*. Ambas edições são coordenadas pelo Prof. Dr. João Antonio Telles.

2 No contexto específico deste estudo são consideradas as interações português/espanhol. Destacamos que, para a maior parte dos estudantes participantes, é bastante remota a possibilidade de vivenciar os usos da língua estrangeira em situações de imersão fora do país.

especialmente como um espaço assistido de formação docente para os alunos em processo de formação inicial e também para nós, pois as ações nele implicadas têm, em grande medida, reverberado significativamente em nossa prática docente, impulsionando processos reflexivos constantes.

Vários estudos<sup>3</sup> já destacaram o potencial do teletandem: além de constituir-se como um contexto de comunicação autêntica e intercultural, em um ambiente totalmente tecnológico, a inovação do teletandem frente às práticas tradicionais de sala de aula reside na alternância de funções do interagente, que ocupa, em um mesmo espaço, o papel de aprendiz e de tutor. Na modalidade institucional, conforme veremos mais adiante, é estabelecida ainda uma rede de relações a partir das mediações: as trocas ocorrem não somente entre os pares de interagentes, mas também entre os colegas do grupo e entre os mediadores.

Consideramos, assim, o teletandem como um espaço de formação híbrido e complexo. Por um lado, insere os estudantes em um ambiente diferenciado, tão importante e necessário para o desenvolvimento de múltiplas competências: competência linguístico-discursiva, competência didático-metodológica, competência intercultural/sociocultural e competência tecnológica<sup>4</sup> (a qual se mostra igualmente relevante nos meios educacionais, em função das transformações sociais pelas quais passamos). Por outro lado, possibilita aos alunos a compreensão dos multiletramentos, constituídos, ao

---

3 Vide publicações em <http://www.teletandembrasil.org/publications.html>.

4 Mayrink e Albuquerque-Costa, 2013, p.60.

mesmo tempo, pela multiplicidade cultural e pela multiplicidade semiótica dos textos, conforme propõe Rojo (2102, 13):

O conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Tendo em vista o exposto, o presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir os processos de reflexão sobre a formação inicial de professores de espanhol a partir de histórias vivenciadas por graduandos em Letras/Espanhol, no contexto teletandem. Para o desenvolvimento do estudo, observamos, nos relatos de participantes, alunos egressos do curso, alguns desdobramentos resultantes do desenvolvimento de suas atividades no projeto, tanto nos momentos de interação, quanto em sessões de mediação ou outras tarefas decorrentes. Verificamos como as ações vinculadas a esse contexto constituem-se como espaços de formação docente profícuos, não apenas no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem da língua, mas também aos processos de reflexão sobre a prática docente e fortalecimento de uma identidade profissional.

Para cumprir com tal objetivo, o texto está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos uma breve retrospectiva acerca do Projeto Teletandem, explicitando suas características e trajetória; em seguida, apresentamos a metodologia empregada para o desenvolvimento deste estudo, bem como a natureza dos dados; e, finalmente, a partir da observação

de tais dados, desenvolvemos a análise pautada nos pressupostos da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 1995) e em uma perspectiva intercultural e crítica para a formação de professores (Kramersch, 2011; Mendes, 2011). Segundo Kramersch (2011, 366), a competência intercultural requer, para a formação de professores de línguas, uma abordagem que esteja baseada no discurso, que seja historicamente fundamentada, sensível esteticamente e que leve em consideração os mundos reais, imaginários e virtuais em que vivemos.

#### TELETANDEM: BREVE RETROSPECTIVA

As práticas de teletandem, no contexto do curso de Letras da UNESP/ Assis, têm sido recorrentes desde a implantação projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos<sup>5</sup>. O projeto iniciou-se no ano de 2006 instituindo parcerias entre estudantes universitários brasileiros da UNESP e de universidades estrangeiras, configurando-se como um contexto virtual de aprendizagem autônoma e colaborativa em que cada um ensina sua língua de proficiência e, ao mesmo tempo, aprende a língua do outro, mediante o uso de ferramentas de conversa e/ou mensagem instantânea (Telles, 2006; Telles e Vassalo, 2009). Outros autores o definiram como um “modelo de aprendizagem”, conforme observamos a seguir:

Trata-se do regime de tandem, um modelo de aprendizagem colaborativa de línguas surgido no final do século passado que, em sua versão mais atual, o **teletandem**, faz uso de aplicativos de mensagens instantâneas (*Instant Mes-*

---

5 Projeto FAPESP – Processo 06/03204-2.

*saging*) para o contato virtual entre aprendizes de línguas estrangeiras (LE).  
(Benedetti, 2013, 66)

Mais recentemente, um dos aspectos que passa a ser considerado no escopo das pesquisas sobre o teletandem é o “contato transcultural” instaurado em tais interações. Dessa forma, em nova edição do projeto, o teletandem é redefinido como:

[...] um contexto autônomo, colaborativo de interação *on-line* via *webcam* que utiliza tecnologia VOIP (como Skype, dentre outros) e que facilita o contato transcultural entre povos de diferentes países. No teletandem, um parceiro ajuda o outro na aprendizagem de sua língua nativa (ou língua na qual é proficiente), com a supervisão de um professor-mediador. (Telles, no prelo, 1)

É importante explicitar que o processo de ensino e aprendizagem no teletandem, desde sempre, está baseado em princípios de autonomia e reciprocidade compartilhados pela parceria. Não se trata de uma simples conversa entre um par bilíngue; os participantes no teletandem são pessoas interessadas em aprender a língua do outro, a distância e de forma relativamente autônoma (Telles, 2009, 47). Nas interações, o foco da atenção não recai apenas sobre o aspecto comunicativo (conteúdo da conversação, significado no desenvolvimento da fluência oral), mas também sobre a forma (precisão linguística e correção da produção).

No desenvolvimento do projeto, ao longo de sua trajetória já de dez anos em nossa instituição, muitas transformações ocorreram no que diz respeito,

especialmente, ao formato e efetivação das parcerias e à maneira como as sessões de interação vêm sendo conduzidas.

Isso está relacionado ao fato de que, atualmente, as parcerias com as universidades estrangeiras foram ampliadas e institucionalizadas. O que antes constituíam interações independentes, em horários acordados entre os próprios interagentes e de forma mais autônoma, passou a acontecer com grupos nos laboratórios da universidade, sob a coordenação, organização e acompanhamento/tutoria de professores e/ou alunos de pós-graduação (mediadores<sup>6</sup>), e em horários estabelecidos por eles.

Evidentemente, os objetivos desse novo formato institucionalizado também se expandiram em relação ao modelo anterior. Por um lado, a modalidade em grupos passa a existir para atender às demandas de universidades estrangeiras com interesse em incluir a prática do teletandem como parte das atividades dos alunos nas aulas regulares de português/LE. Por outro lado, essa nova configuração também significa, nas universidades brasileiras, constituir um novo espaço (além da sala de aula) que não apenas possibilita a inserção dos alunos em contextos autênticos e interculturais de comunicação em língua estrangeira, mas também o compartilhamento de suas experiências para uma formação crítico-reflexiva, uma vez que as sessões de interação são seguidas por espaços de mediação.

O diferencial dessas parcerias, atualmente, reside na forma de condução das atividades: se integram ou não o horário das aulas regulares, e se tais

---

<sup>6</sup> Pesquisadores, professores da graduação e/ou alunos da pós-graduação e da graduação que não só atuam no estabelecimento das parcerias, mas também no acompanhamento e supervisão das sessões de teletandem conjuntas.

atividades estão vinculadas ou não às disciplinas de línguas estrangeiras do currículo do curso de Letras. Segundo Telles (2009, 24), tais experiências desenvolvidas de forma vinculada às disciplinas cursadas pelos alunos participantes do teletandem configuram-se no modelo *Institucional*, pois são acordadas entre duas universidades, com certo controle pedagógico e conforme diretrizes estabelecidas previamente entre os docentes envolvidos. Nesse caso, conforme já apontamos, as sessões ocorrem com o apoio dos professores, em laboratórios na universidade, com o auxílio e acompanhamento de mediadores.

#### METODOLOGIA: A PERSPECTIVA DA PESQUISA NARRATIVA

Como já expusemos, já há um bom tempo, desde o ano de 2010, mais especificamente, vimos acompanhando a trajetória de vários de nossos alunos estudantes do curso de Letras/Espanhol em suas experiências com o teletandem. Alguns, naquele momento inicial, realizaram interações independentes; outros, por sua vez, acompanharam as transformações pelas quais o projeto também passou, e assim integraram os grupos de sessões de teletandem com as diferentes universidades parceiras, no modelo institucional, ao longo desse período.

De certa forma, um tanto subjetiva a princípio, começamos a observar alguns fatos coincidentes referentes à participação ativa e constante de alunos engajados nas práticas de teletandem. Entre esses fatos, destacamos o seu comprometimento com o curso e participação em diferentes atividades na própria universidade, pois muitos deles também atuavam no Centro de

Línguas e Desenvolvimento de Professores<sup>7</sup>, como professores estagiários dos cursos de espanhol; outros desenvolviam, inclusive, seus projetos de iniciação científica a partir desses contextos, entre outras ações.

Mais recentemente, observamos que esses alunos, hoje egressos do curso, seguiram efetivamente a carreira docente como professores de espanhol e muitos deles decidiram, inclusive, pela continuidade e aprofundamento de seus estudos em programas de pós-graduação com pesquisas na área de língua, ensino de línguas e literatura. Por suas trajetórias construídas no ínterim de ações e projetos nos quais atuamos como professoras formadoras, tais estudantes foram selecionados para compartilhar suas histórias com as práticas de teletandem em sua relação e/ou impacto com seu desenvolvimento profissional. O fato de buscarmos relatos posteriores à sua passagem pela graduação instaura um contexto de ressignificação de suas vivências como alunos.

É nessa perspectiva que nos propomos a investigar, portanto, os processos de reflexão sobre a formação inicial de professores de espanhol a partir das experiências vivenciadas por tais graduandos, no contexto teletandem, e os desdobramentos resultantes do desenvolvimento de suas atividades no projeto. Conforme já anunciamos, observaremos se, de alguma forma, tais ações podem, eventualmente, refletir, entre outros aspectos,

---

7 Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores é um Projeto de Extensão colaborativo entre o Departamento de Letras Modernas e o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP, com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual Paulista ([www.assis.unesp.br/centrodelinguas](http://www.assis.unesp.br/centrodelinguas)).

o comprometimento dos alunos com sua formação e contribuir para a constituição de uma identidade docente.

Para tanto, amparamo-nos nos pressupostos da pesquisa narrativa que nos dá o parâmetro de coleta e análise dos dados, ao mesmo tempo. Apoiamo-nos em Clandinin e Connelly (1995) que buscam, nas narrativas de professores, delinear os elementos da “paisagem do conhecimento profissional”<sup>8</sup> que influenciam em sua constituição como profissionais. Não ignoramos que tais “paisagens” são complexas e estão entrecortadas por uma diversidade de elementos. Todavia, no caso específico de nossos ex-alunos, interessam-nos suas histórias com o contexto tecnológico, interativo e formativo representado pelo teletandem. Telles (2002), em um estudo sobre a pesquisa narrativa, ressalta que:

[...] nesta modalidade de pesquisa o pesquisador coleta histórias das experiências pessoais e profissionais dos professores e escreve narrativas – textos de pesquisa, nos quais produz significados e estabelece relações (não causais) entre as histórias, chegando a *unidades narrativas*; isto é, núcleos temáticos que concatenam determinados grupos de histórias e sintetizam os múltiplos significados. Em sua análise das histórias, o pesquisador busca captar os significados que os eventos narrados têm para o participante. (Telles, 2002, 17)

Dessa forma, a partir das narrativas produzidas pelos egressos participantes deste estudo, buscamos as unidades temáticas que retratam, especificamente, os desdobramentos do teletandem na relação desses profissionais com a

---

8 No original dos autores, “Teachers’ Professional Knowledge Landscapes”. A paisagem do conhecimento profissional do professor diz respeito a todos os espaços por onde esse profissional transita e suas consequentes relações.

língua espanhola, com suas escolhas profissionais e com a tecnologia como mediadora nesse processo.

De alguma forma não poderemos deixar de mencionar que esse percurso de buscar os núcleos temáticos (nas histórias relatadas por esses egressos) e refletir sobre eles impacta diretamente em nossa própria avaliação como docentes, nesse processo complexo de formação de professores. Nesse sentido, as histórias de nossos alunos são, também, parte da nossa própria história.

#### ANÁLISE: HISTÓRIAS DE TELETANDEM

A análise ora proposta se dá a partir de temas recorrentes nos relatos aqui considerados, como se vê a seguir. Conforme já explicitamos, observamos a influência das práticas de teletandem na trajetória da formação inicial e seus desdobramentos na vida profissional de egressos do curso de Letras/Espanhol.

Retomamos aqui o entendimento que temos do teletandem como contexto híbrido e complexo de formação docente, tal como Zeichner (2010) aponta, quando retrata a importância da convivência dos licenciandos em espaços externos à sala de aula e às universidades. Segundo o autor, tais espaços constituem condição essencial para a formação de professores:

[...] a criação de espaços híbridos na formação de professores nos quais o conhecimento empírico acadêmico e o conhecimento que existe nas comunidades estão juntos de modo menos hierárquico a serviço da aprendizagem docente representam uma mudança de paradigma na epistemologia dos programas de formação de professores. (Zeichner, 2010, 479)

Assim compreendido, essa prática tecnológica interativa constitui-se como meio para que uma série de movimentos seja acionada nesse processo de formação docente. Entre eles destacamos: a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas e suas complexidades; o fortalecimento de uma identidade docente e profissional e o entendimento de questões relativas à conscientização da linguagem e seus usos, aqui mais especificamente, à língua espanhola e seu ensino.

Como forma de organização, a reflexão aqui proposta está estruturada, portanto, a partir das seguintes unidades temáticas: teletandem e processo de ensino e aprendizagem; teletandem e redes de relacionamento; teletandem e conscientização sobre a linguagem; e teletandem e atuação profissional. Ressaltamos que, entre vários aspectos, tais temas se sobressaíram nos relatos, segundo a perspectiva de análise adotada. A seguir, apresentamos as discussões com os excertos correspondentes.

“*PARALELAMENTE...*”: TELETANDEM E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Conforme já pontuamos, um dos aspectos que vimos observando no acompanhamento das atividades do Projeto Teletandem é que os alunos aqui considerados participavam também como professores-estagiários do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores. Isso, eventualmente, pode ter sido facilitado pelo fato de atuarmos, paralelamente, como professoras coordenadoras em ambos os projetos. Essa experiência é relatada pelos egressos da seguinte maneira:

(1) [...] minha primeira aula como professora de espanhol foi no Centro de Línguas da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), por meio do

projeto Teletandem Brasil, obviamente. Me lembro, com a parcimônia da memória, de alguns dos detalhes desta experiência. De uma prática em que, assim como todos que formavam aquela primeira turma, estávamos **fazendo “camino al andar”**, apenas para recordar um dos versos mais memoráveis do espanhol Antonio Machado. (Denise)<sup>9</sup>

(2) **Paralelamente**, eu dava aulas de língua espanhola no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores [...]. (Adriano)

A concomitância entre a prática do teletandem e a iniciação à docência possibilitam que o aprendizado e o desenvolvimento estejam inter-relacionados (Vigotski, 2007, p. 95), uma vez que o caminho vai sendo construído enquanto se caminha. Por um lado, essa inter-relação traz algumas dificuldades, considerando-se que não há regras e estratégias pré-estabelecidas que orientem o trabalho. Isso não quer dizer que as atividades não tenham nenhum tipo de organização. Afinal, esse é o nosso trabalho: orientar e supervisionar as ações que estão sendo empreendidas, tanto no teletandem quanto nas aulas do Centro de Línguas. Por outro lado, os professores em formação desenvolvem uma atitude proativa com relação às dificuldades e aos desafios que surgem no processo, sem medo de “se aventurar”. Sentem-se mais seguros com relação à proficiência da língua, conforme podemos constatar nos relatos:

(3) [as interações] me fizeram ter um desempenho melhor como falante, pude me sentir **mais seguro e fluente**. (Adriano)

---

9 Os nomes utilizados para indicar a autoria dos trechos selecionados são fictícios.

(4) O Teletandem me proporcionou como profissional das línguas em uma pessoa mais **segura** quanto ao que eu sabia e ao que eu me propunha a aprender, cheguei à universidade sem saber me comunicar em outro idioma, mas com as oportunidades que a academia me proporcionou e principalmente o Teletandem, pude reverter essa situação e conseguir me **superar** a cada dia. O Teletandem foi o meu primeiro grande desafio, pois sentar-me pra falar com alguém que eu não conhecia e em um idioma que eu mal falava, trouxe a minha formação essa **vontade de me aventurar** mais nesse mundo do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras a partir do contexto de Teletandem. (Jamile)

(5) Através dessas interações virtuais pude tomar **contato direto com a língua espanhola e com a cultura latino-americana** em diferentes nuances [...].(Jênifer)

(6) [...] me foi possibilitado um espaço em que eu aprendia **ao mesmo tempo** que insinuava meus primeiros ensinamentos. (Denise)

Dessa forma, esse contexto virtual de aprendizagem de línguas possibilita uma aplicação quase que imediata dos conhecimentos sistematizados durante as aulas de graduação. Aprender uma língua estrangeira deixa de ser um processo artificial para um uso futuro e passa a fazer sentido. Segundo um dos relatos, essa experiência proporciona:

(7) [...] o rompimento das barreiras físicas e o aprendizado para o agora [...] (Edgar)

“QUEM DIRIA?”: TELETANDEM E AS REDES DE RELACIONAMENTO

Ao refletir sobre os relatos, verificamos também algumas coincidências que nos fazem atentar para a possibilidade de que tenha sido o envolvimento desses alunos no projeto Teletandem a “porta de entrada” para outras experiências, tais como pesquisas de iniciação científica e intercâmbios no exterior. Vale ressaltar que o perfil socioeconômico dos nossos alunos indica que, em sua maioria, são oriundos da escola pública e pertencem a grupos em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, os contatos estabelecidos e as redes de relacionamento construídas a partir do teletandem, passam a ser um referencial para os interagentes brasileiros. Conforme os relatos:

(8) [...] acredito que foi a partir daí que entendi melhor a ideia de **globalização**. (Edgar)

(9) [...] desenvolvi uma **IC** sobre as experiências de ensino/aprendizagem do espanhol em teletandem [...] (Edgar)

(10) [...] após a **pesquisa** [de iniciação científica] fui de **intercâmbio** e voltei para o meu último ano de curso. (Edgar)

(11) Essa rica experiência cultural provocou em mim a curiosidade de aprender mais sobre o tema da variação linguística do espanhol e resultou no desenvolvimento de uma **pesquisa de iniciação científica**, sobre a abordagem da variação linguística no ensino de espanhol como língua estrangeira. (Jênifer)

(12) Falávamos sobre tudo e mais um pouco: política, educação, cultura, religião e futebol, é claro, [risos]. Foi um ano de trocas e de muita expe-

riência. Nossas práticas se tornaram tão frequentes que, inclusive, durante as férias estávamos lá conversando. Até nossas famílias entraram na história, que passou das fibras do universo virtual para a **efetiva criação de laços de amizade**. (Denise)

Para esses estudantes, acostumados às sentenças de fracasso que se impõem no processo de exclusão social do contexto em que estão inseridos, essas oportunidades sinalizam uma possibilidade de agir no mundo e de reconhecer-se nele, interagindo com parceiros de diferentes lugares. E isso chega, inclusive, a causar certo deslumbramento, conforme se nota nos relatos:

(13) **Quem diria** que a menina de uma cidade tão pequena poderia viajar a tantos lugares sem sair de sua cidade. (Jamile)

(14) Quantas oportunidades já surgiram! Quantas coisas boas me foram possibilitadas! (Denise)

“*UM NOVO OLHAR*”: TELETANDEM E CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A LINGUAGEM

De acordo com Ramos (2013, 740), o contexto virtual do Teletandem tem se mostrado favorável ao desenvolvimento de uma conscientização sobre a linguagem entre os pares interagentes, uma vez que possibilita reflexões sobre os usos das línguas nas mais variadas situações bem como as questões histórico-culturais que permeiam esses usos. Os interagentes são constantemente desafiados a refletirem a respeito de sua própria língua-cultura, a fim de responderem às dúvidas de seus parceiros ou intervirem em suas realizações. Esse aspecto pode ser notado nos relatos:

(15) [...] posso dizer que por meio dele [Teletandem] desenvolvi conhecimentos linguísticos e culturais não só da vivência de mundo dos interagentes, mas também aprendi a ter **um novo olhar para com a minha própria língua/cultura**. (Jamile)

(16) Outro aspecto importante que o Teletandem me fez pensar foi a respeito da **minha própria língua e cultura**. Não é fácil explicar certos fenômenos linguísticos que ocorrem tanto no cotidiano, que se torna difícil explicar o porquê daquilo. (Jêniifer)

(17) Essa preocupação refletiu também na **minha realidade como brasileira**. Fiquei pensando em como falar da minha própria cultura, sendo que o Brasil é um país enorme e eu não conheço todas as manifestações culturais e nem todas as formas de falar dele. (Jêniifer)

Para o professor de língua em formação, essa atitude é extremamente importante, uma vez que possibilita a constituição de um “estado de alerta” a respeito das línguas e seus usos.

Em relação a isso ainda, outro aspecto que pode ser observado é a compreensão efetiva da realidade múltipla da língua espanhola desencadeada pelo contato com usos autênticos de algumas de suas variedades. Esse aspecto, inclusive, contribui mais firmemente para sua “opção” em relação a que espanhol aprender/ensinar, como se nota nos seguintes excertos a seguir:

(18) Com relação à língua espanhola, **foi o Teletandem que me fez ter consciência da diferença** entre *vos* e *vosotros*, entre *tienes* e *tenés* e muitas outras coisas das quais nunca vou me esquecer. (Jêniifer)

(19) Através dessas interações virtuais pude tomar contato direto com a língua espanhola e com a cultura latino-americana em **diferentes nuances** – e tudo isso sem sair de casa. **Conheci diferentes pronúncias, expressões coloquiais, vocabulário local**, entre outras coisas que, até então, eram novas para mim. Essa rica experiência cultural provocou em mim a curiosidade de aprender mais sobre o **tema da variação linguística do espanhol**. (Jênifer)

(20) Após este primeiro contato, tive muitos outros. O curioso é que sempre foram parceiros (as) argentinas e com isso aquela mudança que disse há pouco ganhou formas e se consolidou. **Hoje tenho um acento marcadamente porteño. E fico feliz quando um nativo me pergunta: “¿De qué parte de Argentina sos?”** (Denise)

“*DESDOBRAMENTOS*”: TELETANDEM E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Apesar de todas as dificuldades que assombram nossos cursos de Letras e as esparsas perspectivas para atuação no magistério, podemos perceber, nas histórias trazidas por esses alunos egressos, que projetos como o Teletandem podem fazer a diferença na formação dos futuros docentes. Todos relatam estar envolvidos com o ensino de línguas, em sala de aula, e desenvolvendo pesquisas. E, de alguma forma, reconhecem a importância de sua participação no projeto para consolidar suas escolhas profissionais.

(21) [...] minha participação no Teletandem Brasil proporcionou uma série de **desdobramentos** [...] (Denise)

(22) O Teletandem me **influenciou** muito positivamente em minha vida profissional [...]. Hoje dentro das minhas aulas levo aos meus alunos muitos conhecimentos que recebi por meio do Teletandem. (Jamile)

(23) Tento **levar essa experiência** para meus alunos e temo por eles não poderem interagir com nativos hispanos. (Edgar)

(24) Hoje penso que **aproveito** muito das características em meu projeto e nas aulas. (Edgar)

(25) Enfim, as experiências vividas no Teletandem me fizeram dar mais atenção a esses aspectos e a **trabalhá-los** melhor em minhas aulas de espanhol. Não é tarefa fácil, mas pelo menos tento mostrar a eles algo além das “curiosidades” sobre a cultura hispânica. (Jêifer)

(26) Hoje apresento resultados de minhas pesquisas, **dou aulas de língua estrangeira** e ousou dizer que em breve serei docente universitária, pois **sei que este é meu caminho**. Graças a todo esse processo é que **pude me descobrir como docente, de língua espanhola, que fique bem claro!** [risos]. (Denise)

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos no decorrer da breve análise que aqui apresentamos, mesmo sendo alunos egressos de períodos diferentes, as histórias presentes em seus relatos convergiram para questões relevantes, se consideramos o contexto da formação aqui descrito. Entre esses aspectos coincidentes, enumeramos: a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas e suas complexidades; o fortalecimento de uma identidade docente e profissional; e a conscientização da linguagem e seus usos, em relação à língua espanhola e seu ensino.

Numa perspectiva crítico-reflexiva de formação docente para o uso das tecnologias (Mayrink; Albuquerque-Costa, 2013), esses “novos espaços”,

tais como o teletandem, quando inseridos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, podem promover a proficiência no idioma estrangeiro, bem como estimular um amplo desenvolvimento e certa “maturidade” profissional, como relatada no excerto:

(27) Digo ainda que sem esta travessia [referindo-se ao teletandem], seguramente, não teria nem a clareza nem a **maturidade que tenho hoje**. Talvez pouco poderia me reconhecer como parte deste todo heterogêneo e plural que é o universo da língua espanhola. Sem a participação neste projeto ignoraria talvez parte de minha identidade, deste ser que sou quando digo a mim mesma: sou latino-americana e, como tantos outros, tenho também as veias abertas. (Denise)

É importante ressaltar que esses espaços, por sua vez, não são fixos e estanques, mas modificam e são modificados pelas experiências vivenciadas tanto pelos alunos, quanto por nós, professoras formadoras. Nesse sentido, consideramos o contexto do teletandem também como uma “experiência de fronteira”, conforme explicitada por Mendes (2011, 141):

Essas experiências de fronteira, as quais marcam a instância do ‘terceiro espaço’ ou *entrelugar*, incitam ao desejo de reconhecimento de outro lugar e de outra coisa e fornecem o espaço para a elaboração de estratégias de subjetivação que possibilitam a criação de novos signos de identidade, ‘[...] a encenação da identidade como interação, a recriação do eu no mundo da viagem’. É nesse espaço de troca, de tensão e também de diálogo que emerge a possibilidade de uma vivência intercultural.

Finalmente, nessa perspectiva, observamos que tais experiências extrapolam as fronteiras acadêmicas da “formação de professores”

possibilitando “encontros para a vida”, tal como expressos pela aluna no seguinte fragmento:

(28) Longe de utilizar este relato com uma espécie de vaidade que muitas vezes nos ludibria enquanto profissionais, fico feliz pelos **encontros da vida**. Feliz por vários motivos, mas principalmente porque sei que faço o que amo e que por conta disso sou reconhecida como uma profissional competente, empenhada e cuja formação, sólida, contribui para a partilha dos saberes. (Denise)

Esse excerto, de certa forma, ilustra o que a prática de teletandem também pode representar para os nossos alunos. Em um momento em que a docência passa por uma séria crise de identidade, um depoimento como esse, de uma aluna egressa do curso de Letras/Espanhol pode ser um indicativo de que projetos que privilegiam o envolvimento efetivo dos estudantes contribuem para que a formação docente se constitua como um processo de construção de caminhos, que não nos levam a lugares, mas que nos apontam entrelugares. E seguimos *caminando, haciendo caminos*.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benedetti, Ana Mariza. “Teletandem”. In: Mayrink, Mônica Ferreira; Albuquerque-Costa, Heloísa (orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo: Humanitas, 2013, 65-92.
- Clandinin, D. Jean; Connelly, Michael. *Teachers’ professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press, 1995.
- Kramsch, Claire. “The symbolic dimensions of the intercultural”. In: *Language and Teaching* 44 (3), 2011, 354-367.

- Mayrink, Mônica Ferreira; Albuquerque-Costa, Heloísa. “Formação crítico-reflexiva para professores de línguas em ambiente virtual”. In: Mayrink, Mônica Ferreira; Albuquerque-Costa, Heloísa (orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo: Humanitas, 2013, 39-63.
- Mendes, Edleise (org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011.
- Ramos, Karin Adriane Henschel Pobbé. “Implicações socioculturais do processo de ensino de português para falantes de outras línguas no contexto virtual do Teletandem”. In: *Estudos Linguísticos*, 42 (2), 2013, 731-742.
- Rojo, Roxane; Moura, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- Telles, João A. Teletandem Brasil: comunicação oral e transcultural *online* em línguas estrangeiras. Projeto temático em elaboração, no prelo.
- Telles, João A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.
- Telles, João A. “Teletandem: uma proposta alternativa no ensino-aprendizagem assistidos por computadores”. In: Telles, João A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009, 41-60.
- Telles, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas”. In: *Linguagem e ensino* 5 (2), 2002, 91-116.
- Telles, João A.; Vassalo, Maria Luisa. “Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT”. In: *The ESpecialist*, São Paulo (PUC), 27 (2), 2006, 189-212.
- Vigotski, Lev S. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Zeichner, Ken. “Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades”. In: *Educação*, Santa Maria, 35 (3), 2010, 479-504.

# TDIC e formação docente: ampliação da sala de aula, consciência crítica e autonomia

Andreia dos Santos Menezes

Greice de Nóbrega e Sousa

Rosângela A. Dantas de Oliveira

Recebido em: 05 de outubro de 2016

Aceito em: 14 de dezembro de 2016

Andreia dos Santos Menezes  
Doutora (2012) e Mestre (2006)  
em Letras (Língua Espanhola e Literaturas  
Espanhola e Hispano-Americana) pela  
Universidade de São Paulo (USP). Possui  
bacharelado (1998) e licenciatura (2002)  
em Letras, com habilitação em Português e  
Espanhol, pela mesma instituição. Atualmente  
é professora dos cursos de bacharelado e  
licenciatura em Letras-Português/Espanhol da  
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
(EFLCH) da Universidade Federal de São  
Paulo (UNIFESP).  
Contato: amenezes@unifesp.br.

Greice de Nóbrega e Sousa  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação  
em Língua Espanhola, Literaturas Espanhola  
e Hispano-Americana da FFLCH-USP. É  
Mestre em Letras (2007) na área de Língua  
Espanhola, pela FFLCH-USP, graduada e  
licenciada em Letras – Espanhol/Português  
(2002), pela mesma instituição. Atualmente  
é professora dos cursos de bacharelado e  
licenciatura em Letras-Português/Espanhol da  
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
da UNIFESP.  
Contato: greicenobrega@gmail.com.

Rosângela A. Dantas de Oliveira  
Doutoranda no Programa de Língua Espanhola  
e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana  
da Universidade de São Paulo e Mestre  
(2004) em Linguística Aplicada pela PUC/  
SP. Possui bacharelado (1988) e licenciatura  
(1990) em Letras, com habilitação em  
Português e Espanhol, pela USP. Atualmente  
é professora dos cursos de bacharelado e  
licenciatura em Letras-Português/Espanhol da  
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
(EFLCH) da Universidade Federal de São  
Paulo (UNIFESP).  
Contato: rosangela.dantas@unifesp.br.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores; TDIC; letramento digital; consciência crítica; autonomia.

O objetivo deste artigo é compartilhar reflexões sobre experiências de incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no curso de Licenciatura em Letras-Português/Espanhol da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Tais reflexões decorrem de ações implementadas por algumas docentes do curso e se ancoram no compromisso de possibilitar aos futuros docentes vivenciar experiências práticas e reflexões teóricas que lhes proporcionem formação mais coerente com a circulação do conhecimento na sociedade contemporânea (M. Freire, 2009). Fundamentadas no desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica na formação docente (Freire, 1980, 1996; Dewey 1938/1963; Schön, 1992), e nas perspectivas apontadas por Buzato (2006, 2009), Valente e Silva (2006) e Masetto (2000) sobre o uso das TDIC no ensino e na formação de professores, discorreremos sobre acertos, erros e necessidades de ajustes da experiência, seu impacto para os futuros docentes, bem como para as docentes ministrantes.

**KEYWORDS:** teacher education; DICT; digital literacies; critical awareness; autonomy.

This paper presents some reflections about the experiences of using Digital Information and Communication Technologies (DICT) in the Bachelor's Degree in Portuguese and Spanish Language and Literature (Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, from the Universidade Federal de São Paulo). These reflections arose from actions performed by some professors who aimed at providing undergraduate students with practical experiences and theoretical reflections that can offer them a more consistent preparation to deal with the contemporary society's demands (M. Freire, 2009). The authors believe that teacher education must include the development of reflective and critical capacity (Freire, 1979; Dewey 1938/1963; Schön, 1992), as well as the perspectives for the use of DICT teaching as outlined by Buzato (2006, 2009), Valente and Silva (2006) and Masetto (2000). This paper discourses about the mistakes, achievements and adjustments of the experiences, and their impact on the undergraduate students and professors.

## INTRODUÇÃO

Compartilhamos neste artigo reflexões sobre os resultados de algumas ações que vêm sendo implementadas no âmbito do curso de Licenciatura em Letras-Português/Espanhol da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que têm como objetivo incorporar à formação dos futuros docentes práticas que os levem a experimentar e a refletir criticamente sobre os novos procedimentos e novas formas de interação advindas da incorporação de recursos proporcionados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC) à educação.

O curso em questão teve início em 2009 e o campus em que se localiza a EFLCH se encontra no bairro dos Pimentas, periferia da cidade de Guarulhos, São Paulo. Sua criação e implantação se deu no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e reflete claramente o projeto político de inclusão social que subjaz à expansão da rede federal de ensino superior nos últimos treze anos<sup>1</sup>. Não obstante seus poucos anos de existência, o curso de Letras da EFLCH passou já por duas reformulações de seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A primeira delas, em 2010, foi levada a cabo pelos primeiros docentes a integrar o curso e tinha como objetivo sanar problemas e incongruências da matriz curricular do projeto aprovado pelo Conselho Universitário da UNIFESP

---

1 Mais informações a respeito de alguns aspectos dos momentos iniciais do curso de Letras Português-Espanhol da EFLCH podem ser encontradas em Foglia, Martin e Gutiérrez (2014) e em Oliveira (2014).

em outubro de 2007. A segunda, realizada ao longo de 2014, resultou no PPC vigente a partir do primeiro semestre de 2015.

Como docentes, a experiência de participar desse momento de implantação de um novo curso tem implicado em diferentes desafios. No que concerne especialmente à incorporação do tema tecnologia à educação e à formação de professores, eles vão desde dificuldades infraestruturais – bons computadores, conexão de banda larga, rede *wifi* estável e disponível para todos – até uma arraigada concepção beletриста do currículo dos cursos de Letras, presente mesmo em cursos jovens como o nosso, que resulta em privilegiar disciplinas que focalizam conteúdos teóricos de língua e literatura. Podemos citar também a presença de um entendimento bastante conservador da aprendizagem no nível superior, ainda ancorado em aulas expositivas com pouco espaço para o aluno protagonizar experiências inovadoras na construção de seu saber. Surpreendentemente, algumas vezes encontramos resistência à inovação em atitudes e falas dos próprios alunos. Como constata M. Freire (2009, 16), muitas vezes parece que “embora inseridas em um único contexto histórico-cultural, escola e sociedade parecem não caminhar na mesma direção e nem falar a mesma língua”. E mais, são inúmeras as evidências de que o tempo no ambiente escolar – seja ele de que nível for – parece fluir numa velocidade muito mais lenta do que aquela que move a evolução da sociedade.

#### PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO TRABALHO

No âmbito dos documentos oficiais que regulamentam a formação docente, a necessidade de incorporar ao currículo dos cursos o uso das TDIC

aparece de forma explícita. Como exemplo, citamos a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNP/CP) do Ministério de Educação, que em seu artigo 8º do Capítulo III, que trata dos egressos dos cursos de licenciatura, menciona que esses deverão ser capazes de “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem”.

Quanto às orientações governamentais sobre o ensino básico, embora os documentos que ora citamos estejam sob a ameaça da aprovação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 – uma decisão autocrática que, caso aprovada, pode alterar completamente as orientações vigentes –, temos tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular apresentada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016, menções à necessidade não só de incorporar as TDIC às práticas escolares, como de fazê-lo de forma crítica, levando os alunos a refletir, entre outras coisas, sobre os impactos causados pelo uso estendido das facilidades proporcionadas pelas TDIC na sociedade contemporânea e sobre a dimensão excludente que o acesso desigual a essas facilidades traz consigo.

Em consonância, portanto, com as orientações contidas nos documentos oficiais citados e movidas pelo compromisso de proporcionar aos egressos do curso em que atuamos uma formação mais coerente com a circulação do conhecimento na sociedade contemporânea, vimos incorporando à

nossa prática algumas ações que apresentaremos e discutiremos neste artigo. Antes de apresentá-las, explicitaremos as principais concepções teóricas que embasam nosso trabalho.

No que se refere aos valores que pautam nossas ações no âmbito da formação docente, apoiadas principalmente em Freire (1979), Dewey (1938/1963) e Schön (1992) atuamos na perspectiva da formação reflexiva e crítica, ou seja, de incorporar à prática docente o avaliar constantemente ações e práticas, olhando analiticamente para o contexto sócio-histórico em que estão inseridas e problematizando seus resultados, pensando sempre no potencial transformador que têm sobre a realidade em que atuamos como cidadãos. Nesse sentido, em nosso trabalho na formação docente, somos professoras reflexivas e críticas e atuamos para que os futuros docentes com quem trabalhamos também o sejam.

No caminho que percorremos, dois outros conceitos são fundamentais: mediação pedagógica e autonomia. Quanto ao primeiro, entendemos como Masetto (2000, 145), que se trata de uma atitude do professor “que se coloca como uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte ‘rolante’ que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos”. Trata-se de colocar em evidência o papel de protagonista do aprendiz, ajudando-o a buscar informações idôneas, relacioná-las ao já aprendido, reorganizá-las, debater com seus pares para construir algo que seja significativo para ele, num exercício de desenvolvimento e consolidação de sua autonomia, conceito por sua vez muito discutido no âmbito do ensino de Língua Estrangeira e também da Educação a Distância. Para este trabalho, trazemos a concepção de Paulo

Freire, que em sua obra “Pedagogia da Autonomia” afirma que esta “tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (Freire, 1996, 41). O autor entende a autonomia como inerente à identidade do aprendiz, um direito seu que o professor deve respeitar e colaborar para desenvolver.

Por fim, no que diz respeito à nossa visão sobre o uso das TDIC na educação, não as consideramos ingenuamente a panaceia que solucionará os problemas educacionais do país, mas tampouco temos sobre elas uma visão apocalíptica. Retomando o posicionamento presente na parte referente aos Conhecimentos de Línguas Estrangeiras das OCEM mencionado anteriormente, não ignoramos o potencial de exclusão que as TDIC trazem consigo, especialmente considerando o contexto em que atuamos. Porém, lembramos com Buzato (2006) que o advento de toda tecnologia, desde a escrita, passando pela imprensa e pelo automóvel, ao mesmo tempo em que gera uma massa de excluídos, também traz consigo benefícios que terminarão incorporados à sociedade. Nesse sentido, “a escrita inaugurou o analfabetismo como um problema, mas também trouxe formas de democratizar e massificar o conhecimento” (Buzato, 2006, 1), por exemplo. E assim também as TDIC, embora produzam desconectados ou excluídos, também são responsáveis por “novas possibilidades de interagir, colaborar, representar, expressar identidades e pesquisar que há bem pouco tempo só existiam para pequenas elites culturais, acadêmicas e econômicas” (idem).

Apoiadas também em Buzato (2009, 22), acreditamos que as iniciativas que vimos implementando contribuem para proporcionar a nós mesmas e aos futuros docentes experiências com os letramentos digitais, entendendo

esse conceito na perspectiva que vem sendo defendida pelo autor, ou seja, “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC”. No desenho das atividades que proporcionarão essas experiências, com base em Valente e Silva (2006, 517-8), nossa proposta é levar os alunos a pensar no uso das TDIC privilegiando seu potencial de interação (“estar junto virtual”) e não como um depósito de materiais (“Broadcast”) – uso já estendido entre docentes – ou uma extensão da voz do professor em instruções e comunicados (“virtualização da escola tradicional”).

Considerando as bases teóricas aqui expostas, refletiremos a seguir sobre duas experiências de inserção das TDIC em nossa prática docente: primeiramente o uso do Google Drive e, em seguida, a utilização de alguns recursos da plataforma Moodle.

INTERAGINDO, COLABORANDO E AMPLIANDO A SALA DE AULA:

O USO DO GOOGLE DRIVE NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO DE REGÊNCIA

A experiência que relataremos nesta seção se deu no segundo semestre de 2015, no âmbito das Unidades Curriculares (doravante UC – nomenclatura usada para as disciplinas oferecidas na UNIFESP) Fundamentos do Ensino de Língua Espanhola II e Estágio Curricular Supervisionado em Espanhol II, ministradas concomitantemente<sup>2</sup>. Ao cursar essas UC, além de assistir às aulas, os alunos devem cumprir as diferentes atividades que compõem o

---

2 No semestre em questão, as docentes Andreia dos Santos Menezes e Rosângela A. Dantas de Oliveira foram as responsáveis por essas UC.

estágio curricular obrigatório, entre elas o chamado estágio de regência. Em 2015, para cumprimento dessa parte do estágio, os alunos atuaram como docentes em cursos de extensão ministrados nas instalações da universidade para funcionários e alunos do campus. Nessa ocasião, os estagiários foram divididos em grupos de quatro alunos, sendo cada grupo responsável por um curso cuja carga horária era de 20 horas.

Como parte do processo de supervisão desses cursos de regência, as professoras responsáveis pela UC optaram por empregar o Google Drive, um serviço de armazenamento na nuvem e de sincronização do Google que disponibiliza vários aplicativos, a maior parte deles semelhantes aos oferecidos pelo pacote Office da Microsoft (Word, Excel e Powerpoint). Dessa forma, além da interface do serviço ser amigável por ser parecida com aquelas dos programas com os quais estamos geralmente acostumados a trabalhar, é possível tanto subir arquivos para o Google Drive como baixá-los para o computador. A pessoa que cria o documento, denominada proprietário, pode compartilhá-lo com quantas pessoas quiser, selecionando quem poderá visualizá-lo, comentá-lo ou editá-lo. Dessa forma, é possível a realização de diferentes tipos de atividades colaborativas a distância entre um grupo de pessoas, tanto de forma síncrona como assíncrona.

Ao empregar essa ferramenta, as professoras supervisoras tiveram como primeiro objetivo poder acompanhar os alunos, também a distância, na elaboração do cronograma, materiais e planos de aula. Como as aulas presenciais da UC ocorriam uma vez por semana, lançar mão do Google Drive nos permitiu implementar o estar junto virtual (Valente; Silva, 2006). Para além da relação professoras supervisoras-alunos, almejávamos

proporcionar também a convivência virtual entre todos os alunos da UC. Quanto a esse aspecto, consideramos importante salientar que o campus da EFLCH-UNIFESP está localizado na cidade de Guarulhos, mas a maior parte do seu alunado mora em diferentes partes na cidade de São Paulo ou mesmo em outras cidades paulistas, como Arujá ou São Vicente. A questão do transporte até o campus é um dos nossos maiores problemas e a procura da sua solução é uma das mais importantes demandas dos alunos. Dessa forma, consideramos que outro aspecto positivo da utilização do Google Drive foi possibilitar que os alunos da UC pudessem realizar parte das tarefas em grupo sem precisar necessariamente se locomoverem até o campus.

Outrossim, destacamos que entre os objetivos específicos da UC Fundamentos do Ensino de Língua Espanhola II está “conhecer e usar as novas tecnologias de forma crítica”, e que um dos pontos de seu conteúdo programático era “As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC<sup>3</sup>) e o ensino-aprendizagem de E/LE”. Assim, ademais de esse ponto ter sido tema de uma aula específica, consideramos que o emprego do Google Drive proporcionou, em grande medida, alcançar esse propósito de forma prática ao longo das aulas do curso.

#### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Criamos uma pasta do Google Drive chamada “Fundamentos-2015-alunos” que foi compartilhada entre as professoras supervisoras e os três

---

3 Esclarecemos que mantivemos TIC por se tratar da reprodução de conteúdos dos planos de ensino das UC citadas ao longo do texto, porém preferimos o termo TDIC.

monitores que davam apoio à UC naquele semestre, de forma que todos podiam realizar qualquer uma das funções: visualizar, comentar e editar o conteúdo dessa pasta. Dentro dela foram criadas outras seis pastas, uma para cada um dos cursos, e cada uma delas, por sua vez, foi compartilhada com os alunos estagiários responsáveis pelo curso. Esse compartilhamento foi feito de modo que os alunos estagiários pudessem exercer a função de editores. Assim, por um lado, os componentes do grupo podiam elaborar colaborativamente as atividades de aula e, por outro, as professoras supervisoras podiam acompanhá-las a distância, fazendo comentários e correções, conforme ilustra a seguinte imagem:

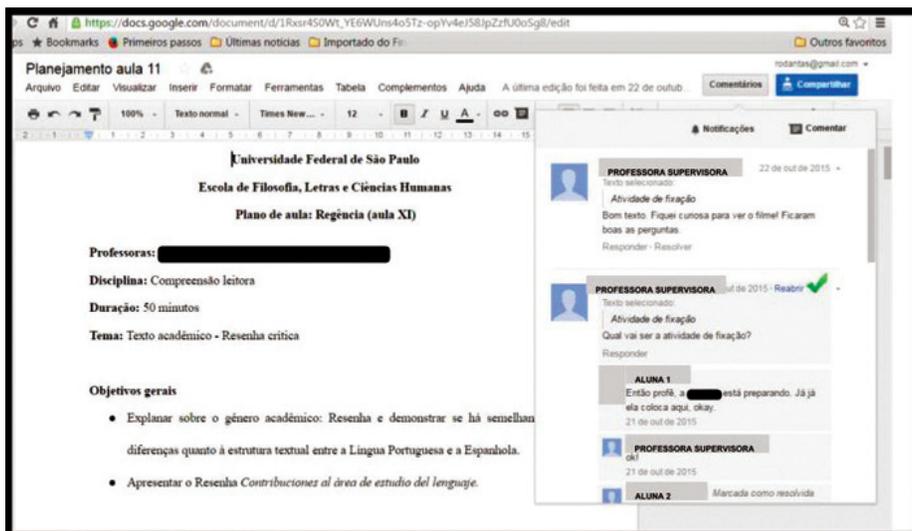


Figura 1: Exemplo de interação entre professora supervisora e alunos estagiários

Essas pastas foram compartilhadas também com todos os demais alunos estagiários do curso, porém esses podiam apenas visualizar e comentar os documentos. Essa estratégia se deu no sentido de implementar a distância uma prática que as professoras supervisoras costumavam aplicar na sala de aula: durante parte das suas aulas os alunos compartilhavam, entre todos os colegas, atividades elaboradas para seus cursos, de modo que todos podiam conhecer e opinar sobre as aulas uns dos outros. Considerando, em primeiro lugar, que nossas aulas aconteciam somente uma vez por semana e, em segundo, o escasso tempo que tínhamos de aula, julgamos que possibilitar que visualizassem e escrevessem comentários estendia essa atividade para fora do espaço da sala de aula.

#### ALGUNS RESULTADOS

Ao final do semestre, solicitamos que os alunos estagiários avaliassem a UC respondendo um questionário elaborado no aplicativo Formulário Google. Elencaremos e analisaremos nesta seção alguns resultados que nos pareceram significativos.

O primeiro deles diz respeito à realização das tarefas envolvidas na preparação do curso ministrado pelos alunos estagiários. A esse respeito, atentemos para o seguinte fragmento do comentário da Aluna A:

*Eu acredito que a experiência de preparar aulas da regência com a plataforma do Google foi positiva para mim, pois o grupo de que fazia parte tinha já uma noção de como atualizar a ferramenta e quando uma tinha dúvidas, a outra auxiliava. Também as datas estipuladas para elaboração de planos de aula faziam com que nos juntássemos mais vezes durante a semana, nem que fosse online,*

*para discutir e montar as aulas juntas (na aula de Fundamentos também tínhamos esse espaço). (Aluna A)*

Esse trecho nos permite observar que, ao utilizarmos ferramentas colaborativas do Google Drive de forma integrada ao curso, intensificamos o aspecto colaborativo que o trabalho em grupo supõe. Além disso, consideramos que, ao demandar o constante diálogo e conseqüente reflexão sobre as atividades, tanto das realizadas em conjunto com seu grupo, como daquelas feitas pelos demais grupos do curso, as tarefas elaboradas por meio do Google Drive incentivaram a autorreflexão e/ou da reflexão compartilhada (Freire, 2009), práticas indispensáveis para a formação do futuro docente.

Outro ponto que nos parece merecer destaque diz respeito à percepção dos alunos quanto à interação professor-aluno no trabalho de supervisão. Nesse sentido, observemos o fragmento abaixo:

*A comunicação entre a professora responsável pelo grupo através do drive era bem rápida, apesar de eu entender que isso não tornava os comentários cara a cara indispensáveis, porque a linguagem na internet tem suas particularidades e também porque a interação face a face é instantânea. (Aluna B)*

Evidencia-se por esse fragmento a presença de uma questão bastante frequente nas discussões envolvendo EAD: a interação presencial continua sendo considerada como indispensável nos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, cabe destacar que em nosso caso não se tratou de substituir uma modalidade de interação pela outra, mas sim de ampliar a sala de aula no tempo e no espaço. O uso das ferramentas permitiu que

acompanhássemos mais de perto o desenvolvimento de atividades por parte dos estagiários e que otimizássemos os encontros presenciais com os grupos, utilizando-os para questões que eram mais difíceis de serem resolvidas a distância, tais como sanar dúvidas que exigiam explicações mais detalhadas ou mediar conflitos.

Outro ponto que nos chamou a atenção nas reflexões dos alunos diz respeito aos aspectos relacionados à familiaridade com os recursos proporcionados pelas TDIC, que em certa medida envolve o trabalho com os letramentos digitais (Buzato, 2009, 22). Atentemos, nesse sentido, para o fragmento abaixo:

*Trabalhar com o google drive na UC populariza a ferramenta e nos faz entender a prática como utilizar e é uma proposta pra frentex porque a área das humanidades tem um pouco de resistência com a tecnologia, mas esses recursos muitas vezes facilitam a vida. Sobre as dificuldades acho que são duas. 1. Quando vocês explicam como deve ser feito o procedimento, se vcs não mostram na prática, fica difícil de fazer o que vcs pediram. As infos ficam vagas. Sei que no imaginário popular a minha geração sabe tudo de tecnologia mas isso não é real. [...] (Isso pode ser resolvido com tutoriais e mostrar usando no próprio drive o que tem que ser feito). 2. O uso do drive só é possível pra quem tem acesso à internet e nem sempre temos. Às vezes temos, mas não dentro dos prazos que vocês pedem. (Aluna C)*

A Aluna C aponta para a desconstrução de um imaginário comum quanto à suposta intimidade de alunos da sua geração no que se refere ao uso das TDIC, tema já indicado por estudos de alguns autores, como, por exemplo, Leffa (2005) e Kenski (2012). Essa experiência nos permitiu

observar que a maioria de nossos alunos sabe usar o computador, o celular e a Internet para fins recreativos e de comunicação, mas que não todos o fazem de forma crítica ou pensando como podem ser utilizadas na prática docente. Conforme mencionamos, os aplicativos do Google Drive têm uma interface bastante amigável por terem um desenho muito semelhante aos dos programas do pacote Office, com os quais os alunos geralmente têm intimidade. Contudo, nos deparamos com dificuldades por parte de vários discentes com relação a essas ferramentas no Google Drive, em especial no que diz respeito ao seu aspecto colaborativo. Concluímos que é de fundamental importância, ao utilizar as TDIC em um curso, especialmente quando voltadas para atividades a distância, explicar detalhadamente as possibilidades oferecidas pela ferramenta ou recurso utilizado, e quais serão os objetivos dessas tarefas. Isso pode ser realizado em forma de oficina em um laboratório de informática, ou ainda mediante um tutorial.

Outro ponto de destaque do comentário da Aluna C está presente no seguinte fragmento “é uma proposta pra frentex porque a área das humanidades tem um pouco de resistência com a tecnologia, mas esses recursos muitas vezes facilitam a vida”. Trata-se de uma questão relacionada ao que mencionamos na introdução deste artigo: a tradição beletриста da área de humanidades que tende a olhar como negativo ou inferior o trabalho que escape a temas vistos como parte do cânone. Acreditamos que o trecho transcrito demonstra um reconhecimento e uma análise crítica da aluna quanto a essa tendência, provavelmente também incentivada pelas aulas e discussões realizadas ao longo das UC em que se deu a experiência.

A fala da Aluna C também aponta para questões de infraestrutura, visto que nem todos os discentes têm fácil acesso a computadores e à Internet. Dessa forma, alguns deles, para realizar as atividades pelo Google Drive, tinham que ir até o laboratório de informática do campus, de forma que o aspecto positivo quanto à mobilidade que havíamos mencionado na seção anterior não se aplicava plenamente a esses casos. Também nos revela a falta de igualdade social e econômica de nosso país que gera diferentes tipos de exclusão, como, neste caso, a digital.

Em complementação ao tema do letramento digital, observemos o seguinte fragmento do comentário de outra aluna:

*[...] foi possível de se perceber que muitos comentários em um único arquivo podem acabar atrapalhando em alguns momentos, dificultando a visualização e as respostas. Também pode acontecer de haver muitas pessoas fazendo comentários parecidos ou iguais. (Aluna D)*

Consideramos que esse trecho indica a não familiaridade dos alunos com as características das interações não presenciais, tema também já sinalizado por Leffa (2005), entre outros autores. Como exemplos, podemos citar a extensão dos comentários que os alunos faziam a seus próprios documentos ou aos de colegas. Notamos que esses eram frequentemente muito longos ou não se atinham ao tema debatido. Outras vezes, ao comentar o documento de outros grupos, os alunos repetiam algo que já havia sido dito anteriormente por outro colega, o que indica uma maior preocupação em comentar que em interagir. Vale a pena também citar casos em que os comentários eram pouco modalizados, chegando, em alguns momentos, a ofender algumas

regras de cortesia caras em nossa sociedade. Sobre esse ponto, gostaríamos de destacar que ainda que seja possível o uso de alguns elementos, tais como maiúsculas e emoticons, a comunicação virtual por meio de comentários escritos é bastante diferente daquela que ocorre face a face, visto que não permite o uso de gestos, da prosódia, da possibilidade de reformulações imediatas ou mesmo de ver o rosto do interlocutor e interpretar nele o impacto de nossas palavras. Tais limitações exigem dos implicados nesse tipo de comunicação alguns cuidados com o que é dito e, especialmente, com as formas escolhidas para fazê-lo, destrezas que entendemos também fazer parte dos letramentos digitais.

Por fim, vejamos este último trecho selecionado:

*Descobri a utilidade e eficácia do google drive através da matéria de Fundamentos. [...] Passei a utilizar essa ferramenta com os alunos e professores lá do cursinho, para plano de aula, lista de exercícios, simulados. (Aluna E)*

Deprendemos desse fragmento de comentário que, em alguma medida, conseguimos alcançar um dos objetivos da UC (“conhecer e usar as novas tecnologias de forma crítica”), posto que a discente se apropriou das ferramentas do Google Drive e o está empregando na sua prática docente.

No próximo item, passaremos à descrição e análise do trabalho desenvolvido em outra UC do curso de Licenciatura em Letras-Português/Espanhol na qual foi abordado especificamente o uso das TDIC no ensino-aprendizagem de LE com o uso da plataforma Moodle.

MOODLE: AUTONOMIA E CONSCIÊNCIA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

As considerações que faremos agora referem-se à UC “Laboratório de Língua Estrangeira – Espanhol”, ministrada no segundo semestre de 2014<sup>4</sup>. Os principais objetivos dessa UC eram: (1) promover uma reflexão sobre o papel da autonomia no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira; (2) utilizar as TDIC no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; e (3), como uma forma de orientar e integrar os dois primeiros objetivos apresentados, trabalhar a partir de práticas autônomas de aprendizagem tendo como eixo a relação língua/cultura e a heterogeneidade linguística do espanhol<sup>5</sup>. Ao término do semestre, depois das 15 semanas de aula, sendo apenas 4 presenciais, esperava-se que os alunos participantes pudessem:

- I. reconhecer como as características das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) incidem na pesquisa e em processos de ensino-aprendizagem;
- II. interagir nas atividades que circulam nos ambientes virtuais de aprendizagem;

---

<sup>4</sup> Nessa edição, a UC foi ministrada pela professora Greice de Nóbrega e Sousa.

<sup>5</sup> No atual PPC de graduação de Licenciatura em Letras-Português/Espanhol, essa UC não existe mais. Por apresentar questões interdisciplinares, a maior parte de seus conteúdos e objetivos foram diluídos em outras UC do curso. Para tratar a questão das TDIC e sua utilização no ensino formal de línguas, criou-se a UC eletiva “Formação Docente, Ensino de línguas e o Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”, com a previsão de oferta para alunos das quatro Licenciaturas em Letras da EFLCH (Português, Português-Espanhol, Português-Francês, Português-Ínglês).

- III. compreender a relação língua/cultura nas diferentes comunidades hispano-falantes;
- IV. refletir sobre o papel da autonomia no processo de aprendizagem;
- V. consolidar a postura reflexiva sobre a diversidade linguística e cultural dos países de língua espanhola;
- VI. reconhecer e superar suas dificuldades linguísticas em espanhol a partir de práticas de aprendizagem reflexiva.

No recorte de análise que decidimos fazer para desenvolver esta parte do presente artigo, vamos destacar os objetivos IV e VI, que serão retomados mais adiante. Seguiremos a exposição do desenvolvimento da UC, enfocando o recorte previsto.

#### DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

A carga horária semanal da UC “Laboratório de Língua Estrangeira – Espanhol” era de 4 horas. No cronograma entregue aos alunos havia algumas sugestões de leitura teóricas sobre as variedades do espanhol e as implicações sobre essa questão no âmbito do ensino e da aprendizagem. Havia também sugestões de materiais de vídeos, canções, videoclipes, sites sobre língua e cultura dos povos hispano-falantes etc. Como trabalho final do curso, os alunos tinham que fazer uma apresentação – desenvolvida por meio de pesquisa auxiliada pelas TDIC – sobre uma manifestação cultural na qual tocassem em alguma questão linguística, da variedade de uma dada comunidade linguística. Eles poderiam escolher a questão e também a variedade linguística e cultural que mais lhes “chamasse a atenção”, de acordo

com seus interesses. Vale ressaltar que partimos da leitura dos capítulos 1 – “O professor de língua como mediador cultural” e 2 – “Currículo: proposta intercultural e discursiva”, do livro *Discurso e Cultura na Aula de Língua* (Serrani, 2005). Nos textos citados se trabalha com uma concepção de currículo **multidimensional** (Stern, apud Serrani, 2005, 30) no qual os elementos **língua, cultura, comunicação e consciência da linguagem** são priorizados como eixos para o planejamento dos cursos de línguas – condução essa que coincidia com os objetivos e conteúdos previstos no plano de ensino de nossa UC. Nessa proposta, postula-se que o ponto de partida deve ser sempre o contexto do aluno, de uma questão/manifestação cultural da própria comunidade onde está inserido para chegar ao conteúdo de língua/cultura alvo.

Essa concepção foi a responsável por fazer acontecer o desenvolvimento de um caminho próprio de pesquisa que partia da consciência de seu lugar no mundo: desde o começo do semestre cada aluno teve a oportunidade de desenvolver seu “sentimento de pertencimento”, ao ter que olhar sua história de vida (como filhos de migrantes, como moradores da periferia etc.) com a consciência de uma diversidade cultural brasileira que é bastante heterogênea. Dessa forma, puderam olhar-se como membros de uma comunidade linguística que apresenta características linguístico-culturais decorrentes de processos sócio-históricos localizados em espaço e tempo próprios. Como consequência, essa tomada de consciência deixou evidenciado um ponto de partida diferente para cada um dos alunos da UC. Ainda que eles se reconhecessem como membros de uma comunidade da qual muitos outros colegas também faziam parte, a escolha do ponto de

partida, da manifestação cultural própria, foi consequência de um processo bastante singular. Acreditamos que esse processo se deu porque o estímulo dado à percepção de seu contexto fez com que o caminho da pesquisa apontasse para uma conquista da autonomia aliada à consciência crítica, visto que decisões e ações não foram tomadas de forma pré-determinadas, mas sim como consequência de julgamentos feitos a partir de tal consciência (Freire, 1980, 1996).

Ainda com relação à descrição das aulas, conforme já dissemos, quatro delas foram presenciais e aconteceram no espaço onde funcionava o Laboratório de Informática de nossa instituição. Nesse laboratório não foi utilizado nenhum programa específico para o ensino-aprendizagem de línguas. Trabalhávamos com aulas expositivas, utilizando projeção de imagem e som, discutíamos os textos lidos e, principalmente, utilizamos as primeiras aulas presenciais para orientação e apresentação da Plataforma Moodle e da navegação em páginas que seriam bastante úteis para a UC – como páginas de dicionários *on line* e de *corpus* de fonética e fonologia. Além disso, uma das aulas presenciais foi utilizada para a apresentação dos alunos sobre a pesquisa a ser desenvolvida no decorrer do semestre, que, como já explicitamos anteriormente, redundaria na apresentação de uma manifestação linguístico-cultural de uma comunidade hispano-falante.

Nas aulas não presenciais foram utilizados, essencialmente, os recursos oferecidos pela Internet. As mais diferentes páginas da web fizeram parte do percurso que desenvolvemos. A plataforma de ensino a distância utilizada na UNIFESP é o Moodle. Sobre sua utilização destacamos os procedimentos e atividades descritos abaixo:

- utilizando a ferramenta Diário, foi criada a atividade “Diário de Estudos” espaço onde os alunos postavam um relato de suas atividades a cada semana. Eles deveriam responder às perguntas: *¿Qué hice durante la semana? / ¿Avancé o no? / ¿Hubo algún problema? ¿Cuál? / ¿Cómo lo solucioné?* Assim, foram construindo relatos do percurso de pesquisa. Deveriam postar seus comentários semanalmente, ainda que fosse para relatar que não tinham feito nada. O importante era poder registrar cada atividade para que pudessem retomar o registro no momento da autoavaliação.
- foram feitos também dois fóruns utilizando a ferramenta do mesmo nome da plataforma Moodle. No primeiro deles foi realizada uma discussão sobre a oficina *La función mediadora de los recursos didácticos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas*, ministrada por uma professora convidada para essa atividade extensionista. O outro fórum teve como tema as apresentações de fim de curso dos alunos e nele foi possível comentar os trabalhos dos colegas, bem como fazer perguntas para esclarecer ou aprofundar algum aspecto.
- no espaço reservado à Programação da UC na plataforma, usando o recurso *Criar página de texto simples* inserimos uma “Autoevaluación” com o objetivo de propor uma retomada do conteúdo trabalhado e também um momento para refletir sobre o diário que trazia os relatos do desenvolvimento de cada etapa do trabalho de pesquisa. A figura 2 mostra a forma como a atividade foi organizada na plataforma:

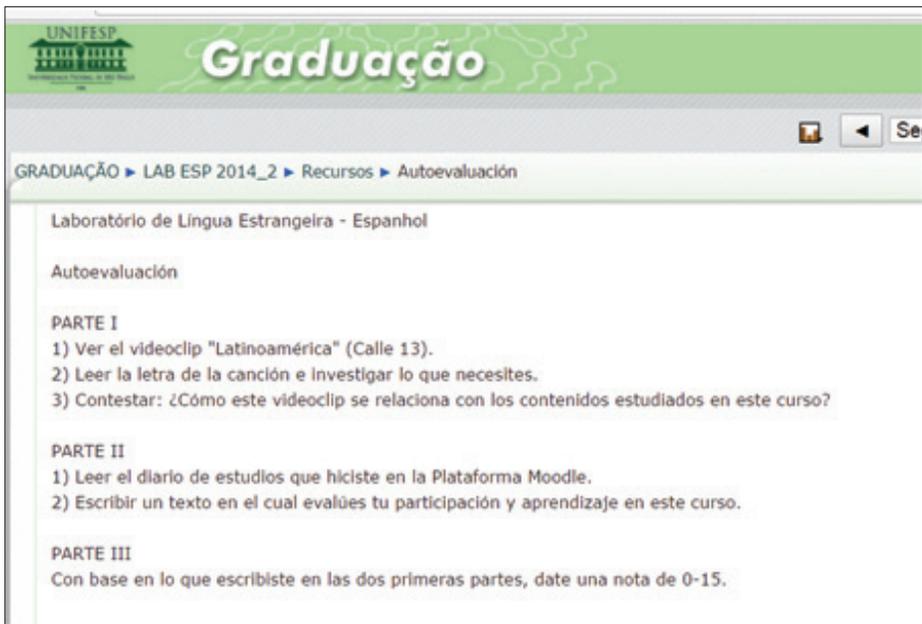


Figura 2: Visualização da *Autoevaluación* na Plataforma Moodle

Os textos produzidos individualmente como resultado da *Autoevaluación* foram postados, na última semana do curso, como um fechamento (ou como as “considerações finais”) das atividades do *Diario de Estudios*. Essa atividade em que os alunos precisavam voltar às experiências tinha como princípio fomentar, uma vez mais, a construção da reflexão crítica sobre vários dos processos desenvolvidos durante o semestre.

Feito o detalhamento das atividades e propostas didáticas desenvolvidas no contexto da UC “Laboratório de Língua Estrangeira – Espanhol”, passaremos agora à análise de alguns resultados de acordo com o recorte que escolhemos apresentar.

#### ANÁLISE DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

Conforme apontamos no começo da descrição sobre o trabalho com o Moodle, o foco de nossa análise está na percepção de como a autonomia foi trabalhada e na tomada de uma consciência sobre o processo de aprendizagem por parte do aluno. Nesse sentido, destacamos os objetivos IV (refletir sobre o papel da autonomia no processo de aprendizagem) e VI (reconhecer e superar suas dificuldades linguísticas em espanhol a partir de práticas de aprendizagem reflexiva), como representativos de conquistas alcançadas através das atividades *Diario de Estudios* e da *Autoevaluación*, desenvolvidas na plataforma citada.

Para comentar esses resultados, selecionamos a parte II da autoavaliação da Aluna F, pois ela condensa de forma representativa as reflexões feitas pelo grupo<sup>6</sup>. Vejamos:

*En primero momento me quedé un tanto perdida, pues esa metodología de solo cuatro clases presenciales en el semestre creo que no es suficiente. Sé que el alumno debe buscar autonomía en crear caminos para establecer su propio proceso de aprendizaje, pero no creo que esa fue la mejor forma, visto que necesitamos de mayor contacto con las cuestiones culturales y mayor interacción con la lengua en la práctica.*

*Vale resaltar que tuve algunas dificultades para acceder la plataforma moodle por causa de la internet, geralmente dependendo de los computadores de la universidad que no son mucho buenas, pero conseguí realizar todas las propuestas del cronograma. Cómo dijo anteriormente, las clases son pocas, pero busqué formas*

---

6 Reproduzimos o texto tal qual foi escrito pela aluna.

*para conseguir realizar de la mejor forma los trabajos que hice. Eso me forneció conocimientos que desconocía y fue una oportunidad de poner en práctica algunos conocimientos que tuve en las clases de lengua español y pudo complementar con los estudios de otras disciplinas no española. O sea, propició un diálogo interdisciplinar entre las disciplinas que hice hasta este momento del curso.*

*Los textos y las actividades propuesta en el proceso de enseñanza en el laboratorio de español contribuyó para la reflexión sobre la enseñanza de la lengua española, porque algunos de ellos presentaron cuestiones de mucha importancia que puedo me valer como futura profesora de español.*

*(Re) pensando en todo mi proceso para llegar a la realización de las actividades, creo que hice bastante cosa, sé que es mi obligación, pero reconozco, delante de este semestre conturbado mis esfuerzos y el avance que tuve en la lengua española, porque en todas las oportunidades de hacer el texto en portugués, preferí escribir en español para colocar en práctica mis estudios. Así siendo, mi nota está entre 13 o 14.*

Notamos que na escrita do próprio texto a aluna coloca seus anseios e toma consciência do progresso alcançado, mesmo tendo que enfrentar algumas dificuldades. Faz uma reflexão que a mostra numa posição de reavaliação e reformula sua colocação inicial.

Logo no primeiro parágrafo demonstra reprovação quanto à divisão da carga horária. Acredita que precisa de uma interação com a língua e com a cultura que só poderia dar-se em atividades presenciais. O maior desafio dessa UC foi incentivar a mudança dessa postura, pois, no começo das aulas, os alunos não se sentiam confortáveis com os encontros não presenciais e apresentavam uma certa resistência. Para nós, isso se deve à falta da prática

de atividades a distância no ensino formal ou, dito de outra forma, à falta de uma consciência de que há um trabalho de organização das práticas com as TDIC que pode ser muito produtivo para o processo de ensino-aprendizagem. Notamos que nas aulas presenciais, as orientações de uso das possibilidades da Internet e da Plataforma Moodle incentivaram a confiança e impulsionaram a autonomia dos alunos. Mais uma vez confirmamos nossas reflexões sobre o fato de os alunos usarem as TDIC para fins recreativos não garante sua habilidade no âmbito do ensino formal, com as ferramentas usadas para esse fim – conforme reflexão feita anteriormente a partir do comentário da Aluna D referente às atividades com o Google Drive.

No segundo parágrafo a aluna expressa sua dificuldade com relação à operacionalidade que envolve o trabalho com as TDIC – o que já comentamos e que sabemos que é um dos principais desafios para alunos, professores e gestores. É necessário que haja um bom computador, um bom acesso à Internet e que a plataforma também funcione de forma a colaborar com o desenvolvimento das atividades. Ao reconhecer essas dificuldades, assim como as dificuldades relacionadas à língua espanhola, a aluna diz que procurou formas para realizar as atividades e que essa iniciativa foi responsável por fornecer-lhe conhecimentos que não tinha. Reconhece que foi uma oportunidade não somente de colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas UC de língua espanhola, mas também de outras UC, e chega a explicitar que houve uma troca ou “um diálogo interdisciplinar”. Ao fazer todas essas colocações, vemos que a retomada do percurso de desenvolvimento e o reconhecimento de ter atuado de forma autônoma vai levando a aluna a se perceber de forma diferente do que enunciou no

primeiro parágrafo; ela vai tomando consciência de que houve aprendizagem e prática dos conteúdos aprendidos, e também entende que muito do que ocorreu nesse processo se deu graças às suas escolhas, à sua autonomia.

Mostrando-se afetada pela tomada de consciência do que pertencia às suas escolhas e do que tinha sido proposto como orientação do professor, no terceiro parágrafo ela volta a refletir sobre como as atividades e textos propostos pela professora deram a base para sua partida em busca do que acabara de comentar. Essa partida aparece na projeção que faz como futura professora de espanhol.

Para finalizar, a aluna explicita um “repensar” no processo todo pelo qual passou e, contrapondo a postura que adotou no começo de sua reflexão – que por sua vez reflete a postura que tinha no começo do curso – reconhece seus avanços na aquisição da língua espanhola, reconhece que mesmo tendo a possibilidade de escrever em português encontrou, na forma de trabalho adotada, incentivo para escolher usar o espanhol e poder praticar a língua. Aquela sua reivindicação de aulas presenciais devido à necessidade de interação para aquisição da língua revelou-se inconsistente quando a aluna se deu conta de que nos ambientes virtuais e a distância sentiu-se confiante para praticar e poder solucionar suas dúvidas de forma autônoma. De forma geral, utilizamos o texto dessa aluna para exemplificar a percepção da maior parte do grupo sobre: a forma como se sentiam “perdidos” no começo do semestre letivo com relação à UC e como isso se vinculava ao formato não presencial da maior parte das aulas e ao uso das TDIC para fins educacionais; à consciência do percurso de pesquisa autônomo e à

valorização desse processo; a forma como se viram transformados e mais confiantes quando se projetavam como professores de espanhol.

Tomando a análise da autoavaliação de nossa aluna como exemplo das reflexões feitas pela maioria dos alunos da UC, chegamos a algumas considerações que discorreremos a seguir.

Primeiramente, acreditamos que a resistência que os alunos apresentam com relação às aulas não presenciais possa estar ligada ao fato de que, durante sua trajetória de vida escolar, esses alunos não tenham sido expostos com frequência à interação em ambientes virtuais com fins educativos de forma adequada. Para mudar essa perspectiva, é essencial que o professor promova atividades que conscientizem os alunos do potencial educativo que esses ambientes podem ter – o que depende do planejamento do curso que, por sua vez, depende da qualidade da formação do professor. Esse processo de reconhecimento do potencial educativo das atividades desenvolvidas em ambientes virtuais contribuirá para o avanço e a solidificação de seu uso no ensino formal. No entanto, é evidente que, sem os investimentos necessários em Educação, não há como fazer milagre. Como consolidar o uso de uma tecnologia se ela nem mesmo existe em algumas escolas? Se não há infraestrutura adequada? Se não há incentivo à formação do professor? Obviamente não ignoramos os problemas de base que precisam ser solucionados na educação no Brasil. Faz parte da resistência trazê-los à baila, mas não nos deixamos paralisar por eles.

No relato que tomamos como exemplo dos resultados expressos pelos alunos, concluímos que houve um exercício para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica a partir de uma prática que garantiu a

integração da ação e da reflexão (Freire, 1980, 1996). Houve um primeiro momento de reflexão sobre o próprio e o alheio com relação à língua/cultura, seguido de ações de tomada de decisões sobre percursos de aprendizagem que propiciaram a construção de conhecimento que, posteriormente, foi analisada com base nos relatos do *Diário de Estudos*.

Para finalizar nossas considerações sobre a análise que fizemos, concluímos que o desenvolvimento da autonomia é a chave para uma das questões mais importantes no âmbito da educação: a formação continuada. Desenvolver essa competência parece-nos fundamental para que o aluno, futuro professor, tenha autonomia para continuar aprendendo de acordo com as demandas de seus grupos de alunos e para que possa fomentar o desenvolvimento dessa competência em seu fazer educativo. Em outras palavras, acreditamos que quando o futuro professor reconhece, ainda no papel de aluno, que o uso das TDIC com fins educativos, aliado à autonomia de aprendizagem, favorece a construção do conhecimento de forma crítica, abre-se a possibilidade de que, em seu fazer pedagógico, as TDIC sejam incorporadas de forma mais significativa para os objetivos educacionais propostos, e contribuam para que seus alunos não desenvolvam a mesma resistência que eles mesmos apresentaram, pois esses chegarão ao ensino superior tendo construído uma relação mais sólida com as atividades educativas em ambientes virtuais e terão mais confiança em si mesmos. Envoltos a essa confiança e ao uso adequado das TDIC, salientamos o conseqüente desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem – princípio tão fundamental que nos PCN orienta-se que essa competência seja a base de construção da relação aprendiz-conhecimento (Brasil, 1998, 2000).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da descrição e das reflexões sobre os dois exemplos de integração dos recursos das TDIC em UC de formação docente, tentamos mostrar o caminho que vimos percorrendo no sentido de amadurecer ações relacionadas à incorporação de novas práticas à educação. Ao analisar os relatos e comentários dos alunos a partir do embasamento teórico que adotamos, desenvolvemos algumas considerações sobre a forma como as atividades propostas propiciaram a ampliação da sala de aula, o exercício da autonomia e a consciência crítica, tanto da atuação e percepção do sujeito no mundo quanto de seu protagonismo na construção do conhecimento. Percebemos que um dos aspectos mais importantes dessas experiências foi o de contribuir para os letramentos digitais de nossos alunos, futuros professores.

As reflexões levadas a cabo neste artigo também nos possibilitaram revisitar nossa prática, desconstruir certos imaginários e planejar ações futuras. Retomando os desafios encontrados, talvez o primeiro deles tenha sido reconhecer nossas próprias limitações, perder o medo de experimentar, de errar e de efetivamente aprender ensinando e ensinar aprendendo.

Por fim, tendo em vista o momento histórico em que levamos a cabo a escrita deste artigo, é impossível concluí-lo sem deixar de mencionar que o horizonte para as ações futuras decorrentes dessas experiências se encontra, para dizer o mínimo, cinzento. Em termos quantitativos, o cenário da oferta de cursos de Licenciatura em Espanhol como Língua Estrangeira em instituições públicas mudou consideravelmente nos últimos dez anos. O programa Reuni possibilitou não só um aumento no número de instituições

que oferecem o curso, como também sua distribuição no território nacional. O contexto em que se deram as experiências detalhadas neste artigo é consequência dessa expansão e sua consolidação se vê neste momento muito ameaçada por decisões governamentais que apontam para um rumo muito diferente daquele que vinha sendo seguido até o momento, no âmbito das políticas públicas para a consecução de um país com menos desigualdade, menos excluídos e, conseqüentemente, menos iletrados.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. *Parâmetros Curriculares – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental – 6ª a 9ª séries*. 1998. Disponível em: <http://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-do-6-ao-9-ano>.
- Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>
- Brasil. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 1: Linguagens, Código e suas Tecnologias*. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)
- Buzato, Marcelo El Khouri. “Letramentos Digitais e Formação de Professores”. In: *Anais do III Congresso Ibero-Americano Educarede*. São Paulo: CENPEC, 2006, 81-86.
- Buzato, Marcelo El Khouri. “Letramento e inclusão: do Estado Nação à era das TIC”. In: *Revista DELTA [online]*, vol.25, n.1. São Paulo: jan-jun/2009, 01-38.
- Dewey, John. *Experience and Education*. New York: Collier Books. 1938/1963.
- Foglia, Graciela; Martin, Ivan; Gutiérrez Bottaro, Silvia Etel. “Entre a dor e a delícia: a implantação do curso de Letras/Espanhol na Universidade Federal de São Paulo”. *Revista Eletrônica do Geppelle – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas*

- de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola*, Ano 01 – Vol. I – Edição Nº 2, Fortaleza: nov. 2013/mai. 2014, 48-63.
- Freire, Maximina Maria. “Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando...”. In: Soto, Ucy; Mayrink, Mônica Ferreira; Gregolin, Isadora Valencise. *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Editora Unesp – Cultura Acadêmica, 2009.
- Freire, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Kenski, Vani Moneira. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Editora Papirus, 2012.
- Leffa, Vilson J. “Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências”. In: *Congresso Internacional de Linguagem e Interação*. São Leopoldo: Unisinos, agosto de 2005.
- Masetto, Marcos Tarciso. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In: Moran, José Manuel; Masetto, Marcos Tarciso; Behrens, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2012.
- Oliveira, Rosângela A. Dantas de. “Reflexiones acerca de la formación docente en la carrera de Letras – Español de la Unifesp – campus Guarulhos/SP”. *Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior*. Rosário: Facultad de Humanidades y Artes (UNR), 2014, 673-680. Disponível em: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/AIDU/LIBRO%20DE%20ACTAS%20CONGRESO.pdf>
- Serrani, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2005.
- Schön, Donald A. The theories of inquiry: Dewey’s legacy to education. *Curriculum Inquiry*. v.22:2, p. 119-139, 1992.

UNIFESP. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras-Português/Espanhol-Licenciatura. 2015. Disponível em: <https://www3.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/descricao/1612>.

Valente, José Armando e Silva, Tania Maria Tavares Gomes. A capacitação de servidores do Estado via cursos online. In: Silva, Marco. (Org.) *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2ª ed., 2006, p.513-528.

# Percepções de professores em formação inicial na modalidade a distância sobre alguns materiais didáticos do curso de Letras: leitura no papel e leitura na tela

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro  
Patrícia Graciela da Rocha

Recebido em: 06 de outubro de 2016

Aceito em: 11 de dezembro de 2016

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro  
Doutora (2012) e Mestre (2008) em Educação pela Universidade de São Paulo. Atua como docente no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, ministrando aulas nas disciplinas de Língua Espanhola, Prática de Ensino e Estágios Obrigatórios. Participa de grupos de pesquisa da USP, UFS e UFMS relacionados ao ensino e aprendizagem de Espanhol e formação de professores. Foi leitora crítica das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol (BRASIL, 2006).

Contato: [daniela.ead.ufms@gmail.com](mailto:daniela.ead.ufms@gmail.com)

Patrícia Graciela da Rocha  
Doutora (2012) e Mestre (2008) em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como docente no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul desde 2009, ministrando aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Prática de Ensino e Estágio Obrigatório e coordena o Grupo de Estudos em Formação de Professores na Educação a Distância (GEForPED).

Contato: [patrigracio@gmail.com](mailto:patrigracio@gmail.com)

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores; educação a distância; leitura; material didático.

O presente artigo tem por objetivo relatar e discutir como os alunos do curso de Letras Português e Espanhol, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), acessam os conteúdos de Língua Espanhola explicitados em alguns materiais didáticos disponibilizados. Eles leem na tela ou leem no papel? Que suporte utilizam com mais frequência para abrirem determinados arquivos? Como avaliam a disponibilização dos materiais? De modo geral, verificamos que a maioria dos graduandos prefere ainda a leitura no papel. Para acessar os arquivos digitais, utilizam com mais frequência o notebook e o computador de mesa. A maioria deles avalia positivamente a oportunidade de receber material impresso, como o livro do aluno, por exemplo. Os dados coletados apontam para a necessidade de outras pesquisas, uma vez que, devido aos cortes orçamentários, os materiais impressos não serão mais reproduzidos pela instituição.

**KEYWORDS:** teacher education; distance learning; reading; teaching resources.

The main goal of this paper is to report and discuss how students from a distance learning Language and Literature course from Universidade Federal de Mato Grosso do Sul access the contents available in some learning resources produced in Spanish. Do they read them on screen or on paper? What kind of media do they usually use to open the course files? How do they evaluate the way the course materials are made available? In general, we found that most of the students still prefer reading from paper. In order to access digital files, they frequently use laptops and desktops. Most of the students positively evaluate the opportunity of receiving printed material from the university, such as textbooks. The data obtained in this study suggest the need of further research, since printed textbooks will be no longer produced by the university anymore due to budget cutbacks.

#### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo é resultado parcial de investigações que estão sendo desenvolvidas no âmbito do projeto intitulado “Formação de professores e ensino de Espanhol em Mato Grosso do Sul”<sup>1</sup>, vinculado ao Grupo de Estudos em Formação de Professores na Educação a Distância (GEForPED), cadastrado no Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq). O trabalho tem por objetivo apresentar e analisar as percepções dos professores em formação inicial, dos quartos, sextos e sétimo semestres do curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sobre como leem (no papel ou na tela) e que suporte é usado com mais frequência para acessar alguns materiais didáticos utilizados na graduação, tais como o livro do aluno, também denominado guia de estudos, as videoaulas e o Guia Didático do Aluno (GDA), arquivo digital que apresenta o plano de ensino, as atividades a serem postadas, a forma de avaliação, o cronograma dos encontros, das avaliações presenciais e do envio das tarefas.

Para tanto, apresentamos, inicialmente, dados a respeito do curso mencionado, ofertado em nossa instituição. Na sequência, na fundamentação teórica, discutimos alguns aspectos relacionados às especificidades do material didático para cursos na modalidade a distância e determinadas

---

1 Os objetivos gerais do projeto são analisar e avaliar os processos de formação inicial e continuada de professores de Espanhol em diferentes modalidades (presencial, a distância e de pedagogia da alternância) e contribuir com pesquisas na área de ensino e aprendizagem do idioma para melhor qualificar o processo de formação de professores.

particularidades da leitura no papel e na tela. Em seguida, discorreremos sobre a metodologia utilizada no desenvolvimento dessa pesquisa e, dando prosseguimento, abordamos a análise dos dados. Para concluir, desenvolvemos nossas ponderações finais, seguidas das referências.

#### APRESENTAÇÃO: O CURSO DE LETRAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema ao qual a UFMS está integrada e oferece vários cursos de nível superior, na modalidade a distância, em parceria com instituições públicas e governos estaduais e municipais. Segundo informações disponíveis na página oficial da UAB<sup>2</sup>, o sistema foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de universalizar o acesso ao ensino superior, sobretudo no que se refere à qualificação dos professores da educação básica da rede pública. Portanto, ao promover o deslocamento de profissionais de instituições de qualidade para lugares distantes dos grandes centros urbanos, a UAB visa a incentivar o desenvolvimento dos locais com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de fortalecer as escolas no interior, minimizando a concentração de cursos nos grandes centros e diminuindo o fluxo migratório para esses lugares.

Com relação à formação de professores de Espanhol pelo sistema UAB, podemos visualizar que existem, atualmente, 21 cursos ofertados<sup>3</sup>, sendo 5

---

2 Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>>. Acesso em: 12 set. 2016.

3 Importante observar que cada instituição de ensino superior tem a liberdade de organizar seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizando, por exemplo, o TelEduc, Solar, Sócrates ou Moodle. A UFMS optou pelo Moodle.

com dupla habilitação<sup>4</sup> e 16 com habilitação única<sup>5</sup>, distribuídos da seguinte forma:

Regiões	Número de cursos ofertados	Nome dos cursos – instituições/estados
Centro-Oeste	3	Letras Espanhol – Unemat/MT Letras Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas Literaturas – UFMT/MT Letras Português e Espanhol – UFMS/MS
Nordeste	8	Letras Espanhol – IFRN/RN Letras Espanhol – Uespi/PI Letras Espanhol – Ufal/AL Letras Espanhol – UFC/CE Letras Espanhol – UFPE/PE Letras Espanhol – UFS/SE Letras Espanhol – Uneb/BA Letras Língua Espanhola – UFPB/PB

4 Os cursos de dupla habilitação são denominados de diferentes formas: Letras Português e Espanhol; Letras Português-Espanhol; Letras Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas Literaturas. Os dados estão disponíveis em: <<http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/PesquisasUAB/ConsultaCursos.action>>. Acesso em: 30 set. 2016.

5 Denominados Letras Espanhol ou Letras Língua Espanhola. Os dados estão disponíveis em: <<http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/PesquisasUAB/ConsultaCursos.action>>. Acesso em: 30 set. 2016.

Regiões	Número de cursos ofertados	Nome dos cursos – instituições/estados
Norte	2	Letras Espanhol – IFRR/RR Letras Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas Literaturas – Unitins/TO
Sudeste	3	Letras Espanhol – IF Triângulo/MG Letras Espanhol – UFU/MG Letras Espanhol – Unimontes/MG
Sul	5	Letras Espanhol – Ufsc/SC Letras Espanhol – UFPEL/RS Letras Espanhol – UFSM/RS Letras Português – Espanhol – Furg/RS Letras Português e Espanhol – UEPG/PR

Tabela 1: Relação de cursos de formação de professores de Espanhol ofertados pelo sistema UAB

Fonte: <[http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/PesquisasUAB/ConsultaCursos\\_input.action](http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/PesquisasUAB/ConsultaCursos_input.action)>

Sobre o contexto do curso do qual fazemos parte, no momento, contamos com apenas cinco professores efetivos<sup>6</sup> que atuam na docência (graduação e pós-graduação), no desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão, desenvolvimento de programas (Programa Institucional de Bolsas de

<sup>6</sup> Um deles está afastado para realização de pesquisa de doutorado.

Iniciação à Docência, Pibid, e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Pibic), em questões administrativas (participação em Colegiado de Curso, Comissão de Estágio, Núcleo Docente Estruturante, entre outras comissões). Embora essas atividades sejam atribuições de professores que atuam no ensino superior público, o fato de o curso contar com grupo reduzido de profissionais efetivos faz com que todos tenham que participar de todas as funções administrativas, permanentemente<sup>7</sup>.

No curso, também atuam docentes bolsistas para ministrarem aulas de várias disciplinas, com exceção das de Estágios Obrigatórios, que, conforme as normas da universidade, somente podem ser orientadas por professores do quadro (efetivos ou substitutos). São atribuições do professor especialista bolsista: elaborar o plano da disciplina, as avaliações presenciais, as atividades a distância (uma atividade, no mínimo, a cada 20 horas da disciplina); ministrar aulas síncronas, seja web ou presenciais; gravar videoaulas; capacitar tutores; acompanhar, corrigir e avaliar as atividades presenciais e parte das atividades a distância; lançar as notas no sistema da instituição; propor fóruns e esclarecer dúvidas dos envolvidos.

---

7 Diferentemente de algumas instituições públicas que aderiram ao sistema UAB, a UFMS abriu concurso público visando a seleção e efetivação de docentes que atuassem, preferencialmente, nos cursos de Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Pedagogia, na modalidade a distância. Esses profissionais foram, inicialmente, vinculados e instalados no prédio da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CED) da instituição. Em 2011, os professores passaram a ser lotados em seus respectivos centros, escolas, faculdades e institutos. A partir de 2016, esse grupo de professores deixou as salas da CED para dividir espaços com colegas dos cursos presenciais. Notamos que, paulatinamente, está ocorrendo um processo de integração dos docentes que atuam nas duas modalidades.

Os tutores, igualmente bolsistas, podem atuar presencialmente, nos polos de apoio, ou a distância, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). No primeiro caso, devem incentivar a formação de grupo de estudos; orientar os acadêmicos, no polo de apoio presencial; aplicar provas optativas e de segunda chamada e intermediar as ações nas escolas públicas quando houver a oferta das disciplinas de Estágios Obrigatórios. Já no caso dos tutores a distância, acompanham os fóruns, podem propor atividades extras e encontros virtuais para orientação e esclarecimento de dúvidas, corrigem e avaliam parte das atividades a distância, conforme capacitação desenvolvida pelo professor da disciplina.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) vigente, as 41 disciplinas obrigatórias oferecidas pelo curso, além das 13 optativas, são desenvolvidas no *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle). Essa plataforma de aprendizagem possibilita o armazenamento e disponibilização de materiais (guias didáticos, livros digitais, videoaulas), a postagem das tarefas a serem avaliadas, além da interação, por meio de salas de bate-papo, e-mails e fóruns. Já as aulas a distância são desenvolvidas por meio do sistema *Adobe Connect Pro*, que permite o uso de vídeo, áudio, troca de mensagens escritas, compartilhamento de arquivos, gravação de aulas e posterior divulgação delas. Os materiais didáticos elaborados para desenvolver as disciplinas são, geralmente, constituídos por: videoaulas, livro do aluno (antes na versão impressa e digital e, a partir de 2015, somente na versão digital), guia didático e textos ou vídeos complementares.

O referido curso está em sua quinta oferta, ou seja, já houve cinco processos seletivos e entradas de turmas, em 2008, 2009, 2010, 2013 e 2014. Foram,

até julho de 2016, 11 turmas concluídas e 184 docentes formados em dez cidades diferentes, nove delas no estado<sup>8</sup>. Na primeira oferta (2008-2012), foram cinco turmas concluintes, uma em cada município: Apiaí (SP), Água Clara (MS), Camapuã (MS), Rio Brillhante (MS) e São Gabriel do Oeste (MS). Na segunda oferta (2009-2013), foram mais quatro turmas, todas no estado de Mato Grosso do Sul: Bataguassu, Costa Rica, Miranda e Porto Murtinho. A terceira oferta (2010-2014) abrangeu duas turmas: Água Clara e São Gabriel do Oeste. Em 2016, há cinco turmas na quarta oferta (2013-2017), a saber: Bela Vista, Bataguassu, Camapuã, Rio Brillhante e São Gabriel do Oeste; e três turmas na quinta oferta (2014-2018), em desenvolvimento nas cidades de Costa Rica, Miranda e Porto Murtinho.

Em pesquisa realizada por docentes de diferentes cursos na modalidade a distância da UFMS (Almeida et al., 2014), foram identificados diversos problemas relacionados às condições do trabalho docente e a questões estruturais básicas em várias cidades e nos polos<sup>9</sup>. Ainda que sejam consideradas as dificuldades mencionadas no trabalho, é possível observar bons resultados na formação de professores, especificamente no curso

---

8 Na primeira oferta do curso, houve uma turma matriculada no polo de apoio presencial do município de Apiaí, localizado no estado de São Paulo. A partir de 2012, ou seja, após a conclusão da primeira oferta do curso, a Coordenadoria de Educação a Distância da UFMS passou a propor todos os cursos de licenciatura até então ofertados (Pedagogia, Matemática, Letras e Ciências Biológicas) somente nos polos localizados em Mato Grosso do Sul, deixando de desenvolver esses cursos nos estados de São Paulo e Paraná.

9 Dentre as dificuldades discutidas constam: a má qualidade dos transportes coletivos e de alguns hotéis, a falta de transporte e a dificuldade de acesso a uma alimentação adequada em várias cidades onde estão localizados os polos de apoio presencial, além de outros problemas como a baixa qualidade da internet, a falta de espaço físico na Coordenadoria de Educação Aberta e Distância (CED) para ministrar as aulas on-line, entre outras.

de Letras, como demonstra outra pesquisa realizada sobre a percepção dos egressos quanto à graduação concluída (Kanashiro e Rocha, 2014)<sup>10</sup>. Esses resultados reforçam, entre outros aspectos, a importância dos cursos vinculados à UAB para garantir a interiorização e a democratização do ensino superior, além de evidenciar as ações governamentais voltadas para a formação de professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PRODUÇÃO E LEITURA DOS MATERIAIS PARA CURSOS DA EAD

Ensinar na modalidade a distância exige de grande parte dos professores que tem suas experiências fincadas na educação presencial, estudo, discussões, leituras, debates sobre o tema e, sobretudo, uma posição destituída de preconceitos para aprender e para ensinar de outra forma. Um dos aspectos essenciais, nessa modalidade, é repensar os papéis de docentes e alunos, posto que a interação, a autonomia e a mediação são elementos que conduzirão ativamente o processo de ensino e aprendizagem (Baptista, 2013, 140). Dessa forma, o material didático é um elemento mediador significativo para permitir esse percurso mais independente do aprendiz

10 Dentre os resultados obtidos destacamos: (a) 75% dos respondentes disseram que as disciplinas de Estágios Obrigatórios contribuíram muito para seu desempenho profissional; (b) 63% avaliaram como ótima a graduação concluída e 29%, como boa; (c) 95% afirmaram que o curso contribuiu muito para seu desenvolvimento pessoal e cultural. Além disso, verificamos que cerca de metade dos respondentes está atuando como professor de Língua Portuguesa e/ou de Língua espanhola, alguns estão também atuando como tutores presenciais, supervisores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e outros ainda defenderam as dissertações em mestrados na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Dessa forma, é inegável a importância da proposta da UAB no que se refere à interiorização do ensino superior, ainda que sejam necessários mais estudos e investimentos para melhor qualificar essa formação.

e, segundo Eres Fernández (2012), é uma importante ferramenta para complementar/potencializar o processo de aprendizagem.

O material didático desenvolvido para os cursos na modalidade à distância apresenta peculiaridades que o diferenciam dos materiais utilizados num curso presencial. Segundo Cabral (2008), não somente a interação é distinta, como também a produção desses materiais exige outro tipo de organização.

Moore e Kearsley (2007, 117) estabelecem alguns princípios para a elaboração de informações, atividades e materiais didáticos, por exemplo, direcionados para estudantes de cursos EaD, conforme sintetizamos a seguir: (a) quanto aos princípios para a redação de sentenças: usar a voz ativa, verbos que denotem ação, sentenças curtas; evitar informações excessivas, palavras de difícil compreensão e uso de negativos múltiplos; (b) quanto aos princípios para a organização do texto: expor um sumário, usar cabeçalhos informativos, colocar as sentenças e os parágrafos em ordem lógica; (c) quanto aos princípios para apresentação tipográfica: usar técnicas para ressaltar palavras e sentenças, mas sem exageros; evitar somente o emprego de maiúsculas; (d) quanto aos princípios para apresentação gráfica: utilizar ilustrações, tabelas e gráficos para complementar o texto.

Para Gatti (2007, 144):

O material didático e de apoio para educação a distância tem características bem diferentes do material usual para cursos presenciais. Precisa, por exemplo, ser muito mais bem cuidado no sentido de ser ao máximo auto-explicativo, oferecendo informações decodificáveis pelos participantes, sem intérpretes, porém criando ao mesmo tempo oportunidades de extrapolações, pesquisa, reconstrução de fatos do conhecimento humano, situações-problema, etc. Não

podem ser materiais informativos simples, textos corridos. A par da informação básica necessária, devem ocorrer problematizações sobre o tema tratado, instigando o participante a encontrar caminhos que lhe permitam avançar no assunto, buscar informações e construir conhecimento. Bem dosados quanto ao conteúdo, construídos com um bom planejamento didático-pedagógico, utilizando de recursos diversos, utilizando soluções de linguagem visuais, auditivas ou gráficas adequadas e atraentes, servem à criação de condições para uma aprendizagem estimulante, um desenvolvimento mais integral do participante, desenvolvimento de hábitos de estudo, crescente melhoria nas habilidades de leitura e outras e desenvolvimento de comportamentos de iniciativa, entre outros. Materiais qualitativamente superiores incorporam aspectos heurísticos em sua concepção, sem deixar de ser acessíveis. Um desafio e tanto!

Com o corte nos financiamentos sofrido desde, aproximadamente, 2014, é cada vez mais difícil contar com uma equipe multidisciplinar (editor, revisor, ilustrador, diagramador, entre outros) na elaboração das obras específicas para atender o público da Educação a Distância (EaD). Tampouco há recursos para reformulações dos materiais publicados e utilizados nas primeiras ofertas do curso, em 2008. Salientamos que muitos cursos tiveram início sem que a maioria dos professores atuantes nessa modalidade tivesse recebido orientações específicas ou que tivesse experiências em EaD. Dessa forma, depois de leituras, experiência, desenvolvimento de pesquisas e publicação de resultados parciais, além da constante avaliação das práticas docentes, também após quase oito anos do início da oferta dos cursos, acreditamos que seja importante reformular vários materiais didáticos, ao menos os da área de Língua Espanhola, conforme apontamos em outra pesquisa (KANASHIRO, no prelo).

Cabe também evidenciar que um dos reflexos dessa diminuição drástica de recursos foi, em nossa instituição, a interrupção da impressão dos livros do aluno, ou seja, desde 2015, os livros são disponibilizados aos acadêmicos dos cursos na modalidade a distância apenas na versão digital. A partir dessa determinação, julgamos procedente investigar como os graduandos acessam os conhecimentos da língua em questão, expressos em alguns materiais didáticos como os livros do aluno, os GDA e as videoaulas. Identificar os suportes utilizados e como leem os professores em formação inicial torna-se importante já que os resultados podem apontar para a necessidade de um trabalho também voltado para a leitura digital. Como veremos mais adiante, há especificidades entre ler no papel e na tela. Muito embora o tema sobre como os vários tipos de suporte interferem no ato de ler pareça recente, essas diferenças remontam a própria história da escrita.

Os registros escritos, sem dúvida, contribuíram significativamente para o desenvolvimento da comunicação humana. Dos pictogramas sumérios gravados em tabuinhas de argila há cerca de 3200 a.C. ao texto veiculado nas páginas web, observamos o acesso a informações suplantando tempos e espaços. Segundo Chartier (1998, 82), a atividade física de ler sofreu transformações relevantes: a leitura dos códex medievais, que mobilizava o corpo inteiro, passou para a dos livros e o indivíduo pode manusear esse objeto estando sentado, deitado ou em pé. Hoje, contamos também com a possibilidade de ler arquivos digitais na tela do computador, do tablet, do notebook ou do celular. O transporte de obras ficou muito mais facilitado, pois podemos ter vinte obras, por exemplo, na memória de um tablet e transportá-las todas, sem nenhuma dificuldade, de um lugar para outro.

Além disso, não necessitamos mais de iluminação local, uma vez que, ligados, os aparelhos emitem luz.

Ainda que a tecnologia esteja gradativamente mais acessível, segundo Jabr (2013), com base em resultados de pesquisas desenvolvidas na década de 90, a leitura no papel ainda parece ser mais favorável ao aprendizado. Para o pesquisador, porque fomos alfabetizados usando lápis e caderno, ou seja, temos a educação calcada na cultura grafocêntrica, a leitura na tela pode dificultar a memorização de informações ao não promover essa experiência tátil com o papel. Sobre isso, Jabr (2013, 44) sintetiza:

- Ao relembrar um trecho, as pessoas costumam visualizá-lo na página. Os diversos cantos de um livro aberto são marcos que tornam essas memórias mais intensas.
- O papel e a tinta refletem a luz ambiente. Computadores e tablets emitem luz, o que pode cansar a vista e tirar a concentração.
- Um leitor pode folhear rapidamente as páginas de um texto de papel e comparar trechos ou dar uma olhada adiante.
- A espessura das páginas lidas e não lidas ajuda a formar um mapa mental coerente do texto, permitindo um sentido de localização muito mais firme que uma barra de progressão.

Conforme Vergnano Junger (2009), a leitura na tela implica algumas dificuldades. Precisamos, por exemplo, dispor de máquinas e de energia elétrica (ou de bateria) para fazê-las funcionar. Além disso, ler textos disponíveis na internet pode nos levar a outros percursos por meio de acesso aos links presentes na página. Embora ler um livro não implique uma trajetória linear, já que é possível transitar por notas de rodapé, referências,

sumário etc., o percurso da leitura de uma obra impressa é mais delimitado que o de um texto veiculado na internet.

A leitura na tela, em contrapartida, oferece algumas vantagens como a facilidade e a rapidez na procura por determinado arquivo on-line por meio de palavras-chave. Igualmente, a busca de uma palavra específica ou de um trecho dentro do arquivo é mais fácil com a ajuda de ferramentas disponíveis nos programas de leitor de texto. Além disso, um texto digital oferece a possibilidade de ajustar a imagem, a luminosidade e o tamanho da fonte.

Vale destacar que a leitura digital está crescendo devido ao acesso facilitado à tecnologia (notebooks, Smartphones, tablets, entre outros), à conexão com a internet e à melhora de resolução nas telas. É notório o aumento de número de leitores de sites de notícias, entretenimento etc. Considerando esse contexto, vamos verificar, na sequência, como o aluno do curso de Letras referido procede à leitura dos materiais de Espanhol disponibilizados na plataforma.

#### METODOLOGIA

Esta investigação se configura como um estudo de caso, pois abrange uma instituição, um curso e uma modalidade de ensino. Tal tipo de pesquisa é definido por Bruyne, Herman e Schoutheete (1991, 224-225) como fundada: “[...] no estudo em profundidade de casos particulares, isto é, numa análise intensiva empreendida numa única ou em algumas

organizações reais. O estudo de caso reúne informações [...] com vistas a apreender a totalidade de uma situação.”

Para a coleta de dados utilizados neste artigo, desenvolvemos um instrumento de pesquisa em forma de questionário on-line, produzido a partir do Google Docs<sup>11</sup>, e enviamos o link, via e-mail do Moodle, a todos os 117 acadêmicos cadastrados na plataforma como alunos regularmente matriculados<sup>12</sup> no curso, solicitando que participassem<sup>13</sup> de forma voluntária. Após um mês de disponibilização do questionário, obtivemos um total de 48 respostas, o que representa cerca de 40% de participação.

Nesse instrumento, constam 8 questões que interrogaram o professor em formação inicial sobre a frequência com que ele recorre aos materiais de Língua Espanhola, quais sejam, ao livro digital, às videoaulas e ao Guia Didático do Aluno (GDA). Há uma questão acerca da frequência e do suporte utilizado para ler os arquivos digitais (GDA, videoaulas, livros didáticos) e uma questão sobre a preferência de ler na tela ou no papel. Em seguida, há duas perguntas que solicitam ao aluno que avalie a possibilidade de receber o material didático impresso e/ou digital, bem como a qualidade desse material e, por fim, há um espaço em branco para que o estudante possa, se quiser, registrar comentários sobre os materiais de Espanhol disponibilizados no curso.

---

11 O Google Docs é uma ferramenta totalmente livre, tem um processador de texto baseado na web, folha de cálculo, apresentações e construção de formulários.

12 Sabemos que alguns desses alunos são desistentes ou desligados do curso, porém como ainda não há um documento formalizando tal desligamento, eles continuam cadastrados no Moodle e, portanto, são considerados discentes do curso.

13 Não há nenhum tipo de identificação pessoal do participante, apenas solicitamos a idade do acadêmico.

As primeiras perguntas deveriam ser respondidas utilizando a seguinte escala de frequência: sempre, quase sempre, às vezes, raramente, nunca. As demais perguntas, que se referem à qualidade do material, deveriam ser respondidas utilizando a seguinte escala de valor: excelente, bom, regular, ruim e péssimo.

O recorte de análise a ser apresentado na próxima seção deste artigo refere-se às formas de leitura desenvolvidas pelos alunos do curso.

#### ANÁLISE DOS DADOS

Ao indagarmos nossos alunos sobre como eles preferem ler, se na tela ou no papel, obtivemos as seguintes respostas:

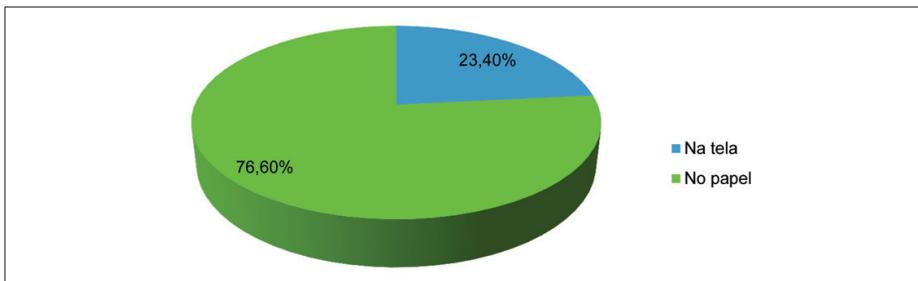


Gráfico 1 – Como você prefere ler.

Como podemos visualizar no gráfico 1, a grande maioria dos alunos que participou da pesquisa – 76,6% – prefere ler no papel, enquanto somente 23,4% afirmam preferir ler na tela do computador, do tablet, do celular etc. Esses dados sugerem que não há uma mudança no formato de leitura e que a cultura digital ainda não atingiu a maioria dos nossos alunos.

Ao indagarmos os alunos sobre a frequência com que eles utilizam diferentes suportes para ler arquivos digitais, obtivemos as seguintes respostas:

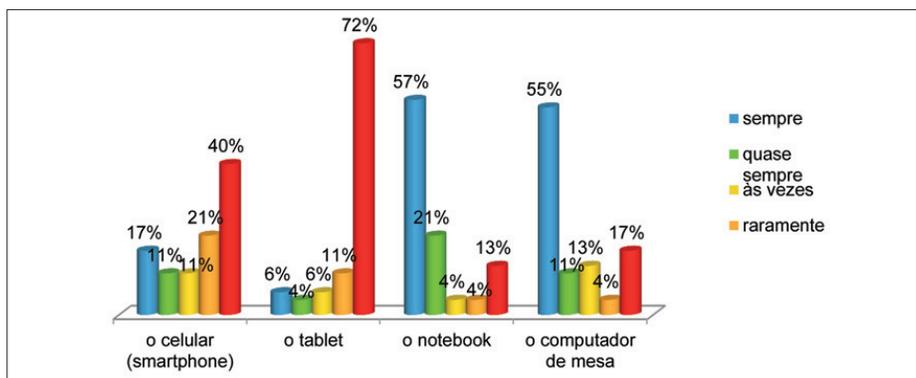


Gráfico 2 – Sobre a frequência de uso de determinados suportes para ler os arquivos digitais (GDA, videoaulas, livros didáticos)

Como podemos visualizar no gráfico 2, a maior parte dos alunos que participou da pesquisa – 40% – nunca utiliza o celular (Smartphone) para ler os arquivos digitais da disciplina Língua Espanhola (GDA, videoaulas e livros didáticos), 21% afirma que raramente utiliza esse suporte, 11% às vezes, 11% quase sempre e 17% sempre. Esses dados indicam que a leitura no celular ainda não é uma prática comum entre nossos alunos. Podemos supor que isso se deve ao fato de essa tecnologia – celulares com função de computador – ser relativamente recente, se comparado ao uso do computador de mesa. Além disso, os celulares com acesso à internet ainda têm um preço relativamente elevado e, portanto, nem todos os alunos possuem recursos financeiros para adquirir esse aparelho.

Sobre o uso do tablet para leitura do material de Língua Espanhola, vemos que a grande maioria – 72% – nunca utiliza esse suporte, 11% raramente, 6% às vezes, 4% quase sempre e 6% sempre. A partir desses dados, podemos afirmar que o tablet não é um suporte muito utilizado pelos nossos alunos, pois a maior parte deles não possui esse aparelho. Embora o questionário não apresentasse uma pergunta específica sobre o uso dessa tecnologia, percebemos, nas aulas presenciais, que a grande maioria dos alunos leva consigo um notebook e/ou um celular, ou seja, raramente percebemos a utilização de tablets.

Sobre o uso do notebook para leitura do material de Língua Espanhola, vemos que a maioria – 57% – afirma que sempre utiliza esse suporte, 21% quase sempre, 4% às vezes, 4% raramente e 13% nunca. Esses dados sugerem que o notebook é um dos suportes preferidos pelos nossos alunos para leitura do material digital conforme mencionamos anteriormente.

Sobre a utilização do computador de mesa, vemos também que a maior parte deles – 55% – afirma que sempre utiliza esse suporte para a leitura do material de Língua Espanhola, 11% quase sempre, 13% às vezes, 4% raramente, 17% nunca. Em suma, percebemos que o computador de mesa e o notebook são os suportes mais usados pelos nossos alunos para a leitura de material digital, talvez por serem tecnologias mais antigas se comparadas ao celular e ao tablet ou por serem de uso coletivo, isto é, geralmente as famílias possuem apenas um computador na casa – seja ele notebook ou de mesa – para o uso de todos os seus integrantes (ao contrário dos celulares, que são de uso individual). Além disso, o sinal de internet nas cidades do interior do estado de Mato Grosso do Sul, onde estão localizados os polos

de apoio presencial, costuma ser muito ruim, o que acaba dificultando a utilização desses suportes móveis. Isso é confirmado por um depoimento de um participante da pesquisa evidenciado ao final do questionário, no espaço destinado a comentários sobre os materiais de Espanhol disponibilizados no curso:

É muito bom ter o livro impresso, eu uso também a tecnologia até mesmo por sermos estudantes do interior o sinal de internet nem sempre é bom e com o livro temos uma ótima ferramenta em mãos. (participante 1).

Ao indagarmos nossos alunos sobre como eles avaliam a possibilidade de receberem material impresso e digital de língua espanhola, obtivemos as seguintes respostas:

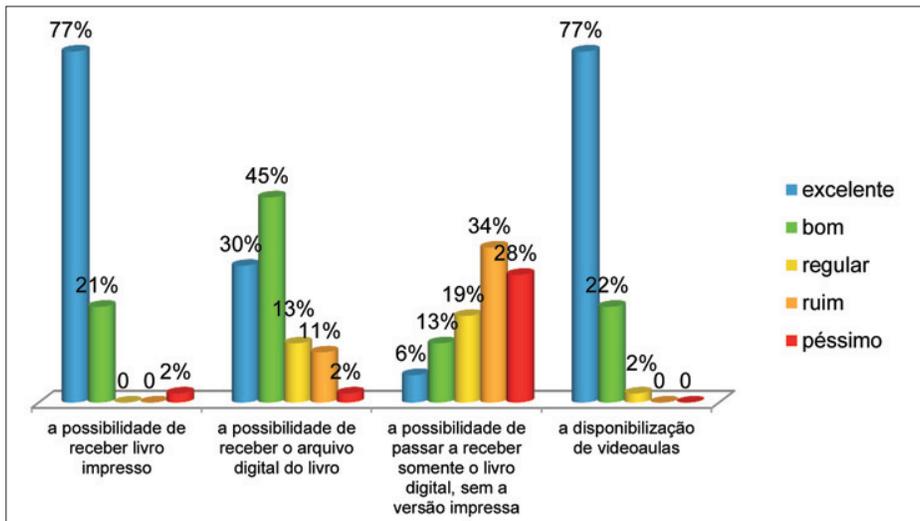


Gráfico 3 – Avaliação sobre o formato dos materiais didáticos

Como podemos visualizar no gráfico 3, a grande maioria dos acadêmicos que respondeu nossa pesquisa avalia positivamente a possibilidade de receber o livro impresso de Espanhol (77% excelente e 21% bom) e apenas 2% avaliam negativamente essa possibilidade. Verificamos que a maioria dos participantes também avalia positivamente a possibilidade de receber o arquivo digital do livro (30% excelente e 45% bom), enquanto 13% consideram regular; 11%, ruim e 2%, péssimo. Constatamos também que a maioria deles avalia negativamente a possibilidade de passar a receber somente o livro digital, sem versão impressa (28% péssimo e 34% ruim), 19% consideram isso regular; 13%, bom e 6%, excelente. A disponibilização de videoaulas nas disciplinas de Língua Espanhola é avaliada positivamente pela grande maioria dos participantes da pesquisa (77% excelente, 22% bom e 2% regular).

Esses dados nos sugerem que ainda há um grande apego ao material impresso tradicionalmente utilizado na forma de ensino presencial e, em alguns casos, também na modalidade a distância. Alguns comentários expostos ao final do questionário, no espaço destinado a observações sobre os materiais de Espanhol disponibilizados no curso, justificam esse apego e dissertam sobre a qualidade deles:

O material disponível impresso é muito importante, pois onde não temos acesso ao computador podemos utilizá-lo normalmente e o digital facilita na hora de preparar as atividades. (participante 2).

Como eu não me adapto a ler um material na tela de um computador ou outro meio eletrônico, declaro que faço muita economia para poder imprimir

todo o GDA e algum tipo de material que será usado em aula e na atividade a distância, pois com o material em mãos parece que a leitura dá rendimento e fica fácil de retomar algum ponto para esclarecer dúvidas. Entretanto alguns módulos não disponibilizam livro impresso só digital, sendo assim, de modo geral, eu considero muito importante a versão impressa de qualquer material referente ao módulo em questão e os outros que virão também. As videoaulas, eu assisto várias vezes e considero estas muito importantes para nosso aprendizado como acadêmicos, trazem explicações e ajudam muito a compreender o conteúdo. (participante 3).

Acredito que os materiais do curso são muitos bons, porém é sempre necessário pesquisarmos em outras fontes para ampliarmos o nosso conhecimento. (participante 4).

São ótimos materiais pedagógicos, só precisamos ler muito, porque se nós alunos recebermos o material e não fazermos o uso correto não vai ter fundamento em nada, mas, com certeza, os materiais são de ótima qualidade. (participante 5).

Os livros são ótimos e ajudam muito no entendimento para poder estudar. (participante 6).

Todos os materiais de espanhol são ótimos e prefiro impressos. (participante 7).

Adoro os livros didáticos, pois além de nos ajudar no momento da disciplina, após podemos utilizar para os estágios de espanhol, tirar dúvidas. Eu prefiro o livro impresso, mas fico mais concentrada do que lendo no not ou computador. (participante 8).

O material impresso é bem mais prático para acompanhar as aulas e fazer anotações, principalmente na disciplina de língua espanhola. Mas o arquivo digital é bom para arquivo definitivo pra possíveis utilizações futuras no exercício da profissão. (participante 9).

Esses comentários dos participantes, expressos ao final do questionário, confirmam que o método de estudo utilizado por esses alunos do curso de Letras Português e Espanhol, na modalidade a distância da UFMS, ainda é aquele tradicionalmente utilizado na forma presencial, ou seja, baseado em materiais impressos para leitura, consulta e anotações no papel (caderno ou livro), exceto o uso de videoaulas para tais atividades.

Reconhecemos que há vários programas, leitores de arquivos no formato Portable Documento Format (PDF), que permitem o uso de marcações como o realce e sublinhado, além de inserção de comentários e anotações no texto. Provavelmente, nem todos os estudantes do curso referido tenham conhecimento dessas possibilidades e talvez o acesso a esses programas facilite a leitura na tela. Contudo, é preciso ressaltar que a necessidade da experiência tátil de folhear um livro, escrever sobre um papel (e não somente digitar visualizando a tela) ainda está muito presente em nosso meio.

#### PONDERAÇÕES FINAIS

É importante mencionarmos mais uma vez que o curso em questão já não disponibiliza livros impressos aos seus alunos desde 2015. Isso se deve ao fato de que não há mais fomento do sistema UAB/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), destinado especificamente para a produção, reedição e impressão de materiais

didáticos. Dessa forma, embora a maioria dos alunos participantes desta pesquisa tenham avaliado negativamente a possibilidade de passar a receber somente o livro digital (sem versão impressa), isto é o que, inevitavelmente, acontecerá nos próximos anos.

O resultado desta investigação aponta para a necessidade de outro estudo: se o aluno prefere ler no papel, que impactos a não impressão do material trará para sua formação? O acadêmico vai custear a impressão? Ele se adaptará à leitura na tela? O rendimento nas disciplinas cairá? Aumentarão os índices de evasão? E ainda, considerando a distância entre o que os estudantes preferem e que lhes é oferecido, que tipo de formação se faz necessária para tentar mudar essa percepção de que a leitura no papel é tão importante ou mais eficaz que a leitura na tela?

É possível supor que essa política de disponibilização de material exclusivamente digital está baseada em um perfil de aluno ideal para a modalidade a distância, ou seja, um aluno motivado, organizado, que sabe ler com foco, que consegue se autogerenciar, sem precisar da intervenção sistemática do professor ou dos colegas, que tem internet de qualidade à disposição e que tem facilidade de interagir em ambientes virtuais. Entretanto, nossas pesquisas e nossa experiência com a Educação a Distância, em Mato Grosso do Sul, nos mostram que o aluno real é bem diferente desse ideal e que, dentre outros problemas encontrados, a qualidade da internet ainda é muito precária na maioria dos municípios onde estão localizados os polos de apoio presencial, o que acaba dificultando ainda mais o acesso dos acadêmicos aos materiais didáticos disponíveis on-line e, conseqüentemente, o sucesso desses alunos nos cursos oferecidos na modalidade a distância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, Maria de Fátima Xavier da Anunciação; Burigato, Sonia Maria Monteiro da Silva; Kanashiro, Daniela Sayuri Kawamoto; Noal, Miran Lange; Rocha, Patrícia Graciela da; Tartarotti, Ester (2014). ‘Você está me ouvindo?’ As condições de trabalho docente na EAD. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2014, São Carlos. *Anais do SIED: EnPED*, 2014, 1-12. <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/566/341>
- Baptista, Livia Márcia Tiba Rádis Baptista. “O ensino da escrita em ambiente virtual de aprendizagem (AVA)”. In: Araújo, Júlio; Araújo, Nukácia (Orgs.). *EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013, 139-158.
- Brasil. SEED/MEC. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>
- Bruyne, Paul de; Herman, Jacques e Schoutheete, Marc de. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- Cabral, Ana Lúcia Tinoco. “Produção de material para cursos a distância: coesão e coerência”. In: Marquesi, Sueli Cristina, Elias, Vanda Maria da Silva; Cabral, Ana Lúcia Tinoco (Orgs.). *Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância*. São Carlos: Claraluz, 2008, 157-170.
- Chartier, Roger. *Aventura do livro ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.
- Eres Fernández, I. Gretel M. *Relatório final de pesquisa não financiada*. Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP. São Paulo, 2012. <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/cepel/materiales-didacticos-de-espanol-informe.pdf>
- Gatti, Bernardete. “Critérios de qualidade”. In: Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini e Moran, José Manuel. *Integração das Tecnologias na Educação*.

- Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/4sf.pdf>
- Jabr, Ferris. Por que o cérebro prefere o papel? *Scientific American Brasil*. Dezembro, 2013, 40-45.
- Kanashiro, Daniela Sayuri Kawamoto; Rocha, Patrícia Graciela da. A percepção do egresso do curso de Letras Português e Espanhol da UFMS, na modalidade a distância. *Revista Renote Novas Tecnologias na Educação*. V. 12, nº 2, dezembro, 2014. <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/53564/33062>
- Kanashiro, Daniela Sayuri Kawamoto. Considerações acerca dos materiais didáticos disponibilizados num curso de formação de professores na modalidade a distância. No prelo.
- Moore, Michael G. e Kearsley, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- Vergnano Junger, Cristina de Souza. Leitura na tela: reconstruindo uma prática amiga. In: Soto, Ucy; Gregolin, Isadora; Mayrink, Mônica Ferreira; Vergnano Junger, Cristina; Rangel, Marcelo; Pérez, Roberto. *Novas tecnologias em sala de aula*. São Carlos: Claraluz, 2009, 25-33.

# Impactos das redes sociais nas práticas linguísticas: (re)pensando atividades para o ensino de estratégias de cortesia em língua espanhola

Isadora Valencise Gregolin

Recebido em: 08 de outubro de 2016

Aceito em: 25 de novembro de 2016

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (Unesp/Araraquara-2008) e Mestre em Estudos Linguísticos (UNESP/São José do Rio Preto-2005). Docente junto ao Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. Pesquisa e orienta na área de Linguística Aplicada, principalmente com formação de professores a partir dos seguintes temas: a) processos de ensino e aprendizagem de língua espanhola; b) profissionalidade docente; c) elaboração de recursos didáticos e novas tecnologias no ensino de línguas.

Contato: [isadora.gregolin@gmail.com](mailto:isadora.gregolin@gmail.com)

KEYWORDS: Spanish; courtesy;  
social network

The article discusses the impact of digital networks in the ways young people socialize today and reflects on the teaching of courtesy strategies (Escandell-Vidal, 1995; Álvarez Muro, 2005) in Spanish language, considering some activities developed by pre-service teachers during their supervised practice. The initial results suggest that these activities bring the students into a closer contact with the foreign language and contribute to increase their cultural repertoire and to develop an intercultural vision without stereotypes.

PALAVRAS-CHAVE: espanhol;  
cortesia; redes sociais.

O artigo problematiza os impactos das redes sociais digitais nas formas de sociabilidade dos jovens atuais e discute o ensino de estratégias de cortesia (Escandell-Vidal, 1995; Álvarez Muro, 2005) em língua espanhola a partir de propostas de atividades desenvolvidas por futuros professores em situações de estágio supervisionado. Os resultados iniciais evidenciam que as atividades favorecem a aproximação dos alunos com a língua estrangeira e contribuem para o incremento de repertório cultural e para o desenvolvimento de uma visão intercultural que ultrapassa estereótipos.

## INTRODUÇÃO

Nossa experiência docente com formação de professores de língua espanhola em uma universidade pública do interior de São Paulo, tanto em projetos de extensão como na oferta de disciplinas de estágio supervisionado, tem nos possibilitado maior aproximação com as demandas das escolas públicas da cidade em que se encontra a universidade. Uma das demandas que tem sido objeto de preocupação nesses contextos é o uso de tecnologias no ensino de línguas.

As situações de ensino desenvolvidas nas escolas parceiras têm nos levado a refletir sobre possibilidades didáticas e temos deslocado nossa preocupação de pensar metodologias de ensino **com** tecnologias para pensarmos o ensino de línguas **para** a geração atual de alunos, já usuários de (“novas”) tecnologias.

Essa mudança de perspectiva tem permitido que futuros professores de língua espanhola reflitam sobre o papel social do professor de línguas e os impactos que as tecnologias digitais imprimem nas novas formas de sociabilidade atuais, desnaturalizando nossa relação com os objetos e aparelhos tecnológicos, o que tem contribuído para uma melhor compreensão sobre questões de ordem ética, política e pedagógica da profissão docente.

No presente artigo, apresentamos brevemente nosso projeto de estágio supervisionado, focalizando os impactos das redes sociais digitais nas formas de sociabilidade dos jovens atuais e discutimos em que medida o trabalho com as estratégias de cortesia pode ser (re)pensado para o ensino de língua espanhola a partir de propostas de atividades desenvolvidas por futuros professores em situações de estágio supervisionado.

#### OBJETIVOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA ESPANHOLA

A estrutura do estágio supervisionado de língua espanhola do contexto pesquisado valoriza os saberes experienciais e busca a articulação entre teorias e práticas na tentativa de adequar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002). Nesse sentido, busca aproximar a universidade das práticas de docentes das escolas, re-posicionando os professores da educação básica enquanto parceiros intelectuais e co-formadores dos licenciandos.

A formação inicial de professores com a qual trabalhamos busca romper com o modelo da racionalidade técnica, na tentativa de “fugir da instrumentalização dos alunos e busca aliar aspectos teóricos às práticas, considerando os contextos e os atores inseridos” (Soto, Gregolin e Rozenfeld, 2012, 280).

Em oposição a um modelo de formação baseado no **treinamento** de professores, nosso projeto de estágio supervisionado considera o processo de construção das identidades a partir das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, da forma como se mobilizam os conhecimentos e saberes, partindo do pressuposto de que:

a atividade do professor (...) não é a de um indivíduo socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema (Amigues, 2004, 42).

Com relação ao ensino de língua espanhola, objetivamos que o futuro professor possibilite “ao estudante o conhecimento e o reconhecimento

de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo” (SÃO PAULO, 2012, 108). Como estratégias, são desenvolvidas, sob orientação da docente responsável, atividades de aproximação com aspectos discursivos das culturas estrangeiras que desfaçam visões preconceituosas e estereotipadas sobre as relações entre as línguas.

Nesse sentido, temos nos dedicado a trabalhar a partir de imaginários e representações dos licenciandos sobre os aspectos envolvidos com o ensino de língua espanhola como língua estrangeira em três momentos distintos:

- a) inicial, antes da ida dos estagiários para as escolas, com objetivo de mapear conhecimentos prévios, experiências e representações já estabelecidas pelos estagiários com relação ao (ensino de) espanhol;
- b) durante as práticas de estágio, nas ações desenvolvidas em colaboração com professores das escolas, com objetivo de acompanhar a (re)construção de saberes experienciais;
- c) ao final das práticas de estágio, de forma coletiva, em sessões de socialização na universidade, com objetivo de trabalhar teorizações sobre as práticas desenvolvidas.

Nesses três momentos formativos, a relação dos estagiários com o uso de tecnologias no ensino de língua espanhola tem sido uma das temáticas mais discutidas e problematizadas. Em geral, há consenso entre os licenciandos sobre a importância do trabalho com tecnologias, porém as condições materiais das escolas nem sempre possibilitam que os materiais e recursos previamente elaborados sejam implementados. Portanto, temos investido

esforços em discutir e problematizar alternativas didáticas para o trabalho com aspectos da língua junto a futuros professores e alunos que vivem em uma cultura de utilização de tecnologias digitais.

#### IMPACTOS DAS REDES SOCIAIS PARA O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE CORTESIA

Nas últimas décadas, diversos pesquisadores nacionais e internacionais têm discutido aspectos relacionados às práticas linguísticas contemporâneas na perspectiva do letramento (Kleiman, 1995), multiletramento e multimodalidade (Cope e Kalantzis, 2008; Rojo, 2009, 2012) e letramentos multi-hipermidiático (Signorini, 2012). Dentre essa multiplicidade terminológica, para discutirmos o uso de tecnologias na educação, optamos pelo uso do termo *letramentos multi-hipermidiático*, definido por Signorini (2012, 283) como:

conjuntos de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras) associadas à hipermodalidade, ou seja, aos recursos de design e navegação próprios dos ambientes de hipermidia, plugados ou não às redes computacionais.

Essa definição nos parece adequada a nosso contexto, uma vez que nosso foco de atenção estará voltado para os impactos das redes sociais, que integram linguagens multimodais em suas práticas socioculturais. Também compartilhamos da afirmação de Signorini (2012) de que a:

(...) questão dos letramentos multi-hipermidiáticos tem permanecido submersa, ou pelo menos invisível, nos cursos de formação em Letras. Da mesma forma, fica mais evidente a necessidade de uma inserção mais efetiva e esclarecida dos formadores e formandos em Letras nos debates sobre os

novos letramentos que invadiram o cotidiano, mas que ainda não são efetivamente objetos de reflexão e ensino. Acreditamos que tal inserção poderá contribuir para uma melhor qualificação dos futuros profissionais que enfrentarão (ou já estão enfrentando) o desafio de levar seus alunos a se apropriarem desses letramentos enquanto cidadãos – ou seja, enquanto indivíduos capazes de fazer ligações mais profícuas entre linguagem, saber e poder –, e não apenas enquanto consumidores de produtos tecnológicos. (Signorini, 2012, 282-83).

Nesse sentido, temos buscado contemplar essas demandas em nosso trabalho de formação de professores, com a problematização dos impactos das redes sociais digitais nas formas de sociabilização dos jovens atuais e em que medida implicam novas estratégias de ensino.

O crescimento da adesão e participação dos jovens brasileiros em redes sociais é um fenômeno que tem sido acompanhado por pesquisadores e organismos nacionais e internacionais. O relatório elaborado pelo Comitê Gestor da Internet (Brasil, 2014) aponta que “**visitar redes sociais** foi a segunda atividade mais popular entre crianças e adolescentes (81% entre 9 e 17 anos e 93% entre 15 e 17 anos)” (Barbovski, 2015, 31). Esses dados evidenciam a alta exposição dos jovens às redes e alertam para a necessidade de a escola voltar-se para as práticas de leitura e escrita nesse contexto. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Barbovski (2015) de que:

O fato de que crianças e adolescentes brasileiros estão mais presentes nas redes sociais que os europeus, bem como o maior risco de vulnerabilidade entre esses jovens (BARBOSA et al., 2013), justifica preocupações relacionadas à agressão entre pares e ao uso abusivo de dados pessoais em mídias sociais. Algumas dessas questões também estão entre os principais temores

dos jovens: por exemplo, preocupações relacionadas à privacidade em redes sociais estão entre as mais citadas por jovens brasileiros, com 7% temendo que possam ter seus perfis hackeados e 10% que possam receber mensagens ofensivas que manchem suas reputações (GUZZI, 2014). Além disso, os dados sobre agressão entre pares mostraram que o bullying foi classificado na mais alta posição entre as situações problemáticas encontradas por crianças e adolescentes brasileiros, com 21% relatando que já lidaram com preconceito, mentiras espalhadas sobre elas e apelidos que não gostaram (Barbovski, 2015, 31-32).

Os fenômenos de *bullying* e *ciberbullying* produzidos no contexto de interação em língua materna nas redes sociais são exemplos de uma “cultura do ódio” que cresce nas interações em redes sociais e podem ser mote para o trabalho com as estratégias de cortesia em língua estrangeira (espanhol, em nosso caso) na perspectiva intercultural (Haverkate, 1994). Ao discutir a noção de cortesia verbal, Escandell-Vidal (1995, 33) afirma que esta é:

fruto da necessidade humana de manter o equilíbrio nas relações interpessoais e sua manifestação externa seria o conjunto de “manobras linguísticas” das quais pode valer-se um falante para evitar ou reduzir ao mínimo o conflito com seu interlocutor quando o interesse de ambos não são coincidentes. (Tradução nossa)<sup>1</sup>

Ao definir a cortesia verbal associada à auto-imagem pública, Escandell-Vidal (1995) ressalta o uso de “manobras linguísticas” como estratégia

---

1 “(...) fruto de la necesidad humana de mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales y su manifestación externa sería el conjunto de las “maniobras lingüísticas” de las que puede valerse un hablante para evitar o reducir al mínimo el conflicto con su interlocutor cuando los intereses de ambos no son coincidentes (Escandell-Vidal, 1995, 33).

para evitar ou reduzir conflitos, tanto pelo próprio indivíduo quanto pelo interlocutor. No caso das interações em língua materna, nem sempre o jovem se dá conta de que determinados usos da língua podem produzir efeitos de distanciamento e/ou descortesia na interação. E, quando é levado a raciocinar sobre elementos da língua estrangeira (espanhola), a proximidade entre as línguas pode levar a uma “percepção” da cordialidade em pontos equivocados do sistema linguístico. Álvarez Muro (2005) complementa essa noção de cortesia ao defender que se trata de:

Um contrato recíproco no qual os participantes em uma interação constroem e defendem mutuamente sua face. Os que fundamentam a cortesia sobre o conceito de imagem se baseiam na ideia de que os falantes adultos de uma sociedade têm uma imagem favorável ou querem construir e conservar e sabem que os demais também a têm [...] É função da cortesia tratar de evitar a violação dessa imagem. Os ‘incidentes’ são incompatíveis com as normas sociais e são considerados ameaças, porque criam um estado de ‘desequilíbrio ritual ou desgraça’ que obriga a sua rápida reparação (Álvarez Muro, 2005, 103-104). (Tradução nossa)<sup>2</sup>.

Cientes do papel de relevância social do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira na educação básica, concordamos com Santaella (2013) quando esta afirma que:

---

2 “(...) un contrato recíproco en el que los participantes en una interacción construyen y defienden mutuamente su rostro. Quienes fundamentan la cortesía en el concepto de imagen se basan en la idea de que los hablantes adultos de una sociedad tienen una imagen favorable o que quieren construir y conservar, y saben que los demás también lo tienen [...]. Es la función de la cortesía tratar de evitar la violación de esta imagen. Los ‘incidentes’ son incompatibles con las normas sociales y se consideran amenazas, porque crean un estado de ‘desequilibrio ritual o desgracia’ que obliga a su pronta reparación” (Álvarez Muro, 2005, 103-104).

Ser cidadão nessa sociedade hipercomplexa, que potencializa a hipersociabilidade, significa tornar-se capaz de **distinguir entre diferentes linguagens e mídias**, suas **naturezas comunicativas específicas**, suas injunções político-sociais e, a partir disso, ter condições para desenvolver a capacidade de levantar perguntas acerca de tudo que lemos, vemos e escutamos. (Santaella, 2013, 13, grifos nossos)

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que discutir os impactos das redes sociais digitais no campo do ensino de língua espanhola significa ultrapassar uma visão instrumentalizadora, buscando compreender os impactos das novas formas de comunicação e de sociabilidade propiciadas pelas redes que caracterizam a cultura híbrida (Canclini, 1997) e a cibercultura (Lévy, 1999) das novas gerações que chegam às escolas e com os quais os futuros professores deverão trabalhar.

Os movimentos organizados em redes digitais, no Brasil e no exterior, que mobilizaram milhões de brasileiros às ruas nos últimos anos, são exemplos de uso político das redes sociais em uma sociedade em rede (Castells, 2013), caracterizada por novas formas de sociabilidade que demandam urgentemente discussões sobre questões morais, éticas, políticas e pedagógicas das interações.

RE-PENSANDO PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE  
ESTRATÉGIAS DE CORTESIA EM LÍNGUA ESPANHOLA

Algumas das propostas desenvolvidas por futuros professores para o trabalho com estratégias de cortesia em língua espanhola que envolvem o formato das interações nas redes sociais digitais são muito interessantes

e evidenciam impactos das redes nas formas contemporâneas de sociabilização.

Além dos aspectos linguísticos do espanhol, buscamos trabalhar, na perspectiva dos letramentos multi-hipermidiáticos (Signorini, 2012), a partir de práticas linguísticas que os alunos já possuem na língua materna em seu cotidiano e que, em geral, são desvalorizadas pela escola. Tais práticas linguísticas envolvem produção e interpretação não apenas de elementos do texto verbal escrito, mas também de linguagem multimodal, típica das redes sociais.

As atividades propostas se baseiam no formato comunicativo-interativo do *Facebook*, caracterizado pela publicação, valoração e compartilhamento de comentários e imagens. Esse formato permite-nos discutir estratégias linguísticas de cortesia utilizadas para atos mais diretos, modalizados ou indiretos, tanto na língua materna como na língua estrangeira. Além disso, a composição entre linguagem verbal, visual e som possibilita um trabalho integrado entre os diferentes elementos responsáveis pelos efeitos comunicativos.

Um dos aspectos linguísticos que os estagiários costumam trabalhar no âmbito de estratégias de cortesia diz respeito ao(s) sistema(s) pronominal(is) em espanhol. Ao enfrentarem a tarefa de explicar, por exemplo, as diferenças e os efeitos dos usos de pronomes pessoais em espanhol, há uma tendência por parte dos estagiários em generalizar explicações e atribuir os usos a uma situação de maior ou menor informalidade entre os falantes. São raros os estagiários que conseguem basear suas explicações em termos de

proximidade e distanciamento, focando-se nos efeitos de sentido produzidos em diferentes contextos comunicativos.

Como forma de ultrapassar essa dificuldade, têm sido elaboradas situações de aprendizagem na língua estrangeira que simulam interações conflituosas na rede social *Facebook* entre diferentes indivíduos, conhecidos ou não, pelo grupo. O conhecimento pragmático que os jovens já possuem sobre (o gênero das) interações dessa rede social os levam a compreender o funcionamento pronominal em espanhol e a relacioná-lo a outros contextos reais de uso em sua língua materna (português). Esse enfoque contrastivo tem contribuído para que compreendam o funcionamento “inversamente assimétrico” (González, 1994) dos usos pronominais entre as línguas.

Além dos sistemas pronominais, também têm sido trabalhados outros elementos responsáveis pela maior ou menor proximidade e exposição nas redes, por exemplo, expressões intensificadoras ou atenuantes, marcadores discursivos e as citações diretas ou indiretas pelo nome próprio e/ou pelo compartilhamento de forma privada ou na *timeline* dos usuários.

Uma das características das interações pelo *Facebook* é a possibilidade de “marcar” pessoas em um dado comentário, como forma de incluí-lo no debate. A inclusão de outrém em uma conversação pode significar ameaça à face, dependendo da temática desenvolvida ou das pessoas já “marcadas” anteriormente. Essa marcação possui uma função dêitica de “apontar” em direção a uma pessoa, oferecendo-lhe o turno da fala, o que pode ser interpretado em algumas culturas como ato ameaçador e descortês.

O trabalho com essas (e outras) estratégias de cortesia em língua espanhola a partir do formato textual das interações nas redes sociais tem

favorecido o desenvolvimento de maior “senso de cidadania” em aulas de língua estrangeira, na medida em que considera que “os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica” (Brasil, 2006, 146).

A manipulação de enunciados em espanhol típicos das interações que ocorrem no *Facebook* tem permitido desenvolver processos raciocinados de aprendizado sobre as formas linguísticas implicadas nas formas sociais de interpretar o mundo. Além disso, as situações de conflito em redes sociais que são simuladas levam os alunos a inferências sobre algumas das normas e condutas que pautam e organizam outras culturas, o que contribui para uma aproximação dos alunos com a língua estrangeira e contribui para o incremento de repertório cultural e para o desenvolvimento de uma visão intercultural que ultrapassa estereótipos.

Essas vivências no contexto escolar têm evidenciado, para os licenciandos, a importância de práticas docentes em sala de aula mais contextualizadas com as práticas linguísticas dos jovens contemporâneos, ao mesmo tempo em que os levam a recriar estratégias e procedimentos de ensino e a re-pensar os currículos de línguas mais alinhados às necessidades comunicativas que as tecnologias digitais demandam. Consideramos atual, ainda, a constatação de que:

Pensamos não haver como negar que uma educação que transcende os muros da sala de aula e se abre para as linguagens e as práticas do mundo moderno se torna, necessariamente, mais complexa e ainda menos transparente. Para essa complexidade contribuem, em grande medida, as novas ferramen-

tas tecnológicas que se fazem cada vez mais presentes no processo de ensinar e aprender línguas. Essa presença, desejada por alguns e temida por outros, não está livre de ambiguidades, muito pelo contrário (Soto; Mayrink; Gregolin, 2009, 9).

As experiências em nosso contexto evidenciam que há uma nova geração de futuros professores de língua espanhola atentos às mudanças que as tecnologias digitais imprimem em nossas formas de comunicação e socialização e que, apesar das dificuldades contextuais, se arriscam planejando atividades que tenham significado e relevância social para seus alunos. Essa, talvez, seja uma mudança de perspectiva importante para que a universidade re-pense seu currículo de formação inicial de professores de línguas, de modo que possamos responder a algumas das demandas da escola pública.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amigues, René “Trabalho do professor e trabalho de ensino”. In: Machado, Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- Álvarez Muro, Alexandra *Cortesía y descortesía. Teoría y praxis de un sistema de significación*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, 2005.
- Barbovski, Monica. “Habilidades e técnicas e o enfrentamento abusivo de dados pessoais e agressão entre pares em redes sociais”. In: Brasil. *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2014*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. p. 31-36. Disponível em: [http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_Kids\\_2014\\_livro\\_eletronico.pdf](http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico.pdf) Acesso em: 10.out.2016.

Brasil. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 10 fev.2014.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior curso de licenciatura de graduação plena*. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 15 fev.2014.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: [http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_Kids\\_2014\\_livro\\_eletronico.pdf](http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico.pdf)Acesso em: 10.out.2016.

\_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) Acesso em: 10 fev.2014.

Canclini, Nestor García. “Culturas híbridas y estrategias comunicacionales”. In: *Estudios sobre las Culturas Contemporaneas*, 109 Época II. Vol. III. Num. 5, Colima, junio 1997, p. 109-128.

Castells, Manuel. *A sociedade em rede*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

Cope, Bill; Kalantzis, Mary. “Aprendizaje ubicuo”. In: *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign: University of Illinois Press, 2009. Tradução: Emilio Quintana. Disponível em: [http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope\\_Kalantzis\\_Aprendizaje\\_ubicuo.pdf](http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis_Aprendizaje_ubicuo.pdf). Acesso em: 09.jul.2016

Escandell-Vidal, María Victoria “Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas”. In: *Revista Española de Lingüística*, 25,1, 1995. p.31-66. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/41313.pdf> Acesso em: 06.nov.2016.

- González, Neide Therezinha Maia. *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado. DL/FFLCH/USP, São Paulo: 1994. Disponível em: [http://dlim.ffeich.usp.br/sites/dlim.ffeich.usp.br/files/Tese%20Neide%20T.%20Maia%20Gonz%C3%A1lez\\_2.pdf](http://dlim.ffeich.usp.br/sites/dlim.ffeich.usp.br/files/Tese%20Neide%20T.%20Maia%20Gonz%C3%A1lez_2.pdf) Acesso em: 06.nov.2016.
- Haverkate, Henk. *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos, 1994.
- Kleiman, Angela. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- Marteleto, Regina Maria. “Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência de informação”. In: *Ci. Inf., Brasília*, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.
- Rojó, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. “Pedagogia dos multiletramentos. Diversidade cultural e de linguagens na escola.” In: \_\_\_\_\_; Moura, Eduardo (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.
- São Paulo. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/782.pdf> Acesso em 28 mai 2016.
- Santaella, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.
- Signorini, Inês. “Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua”. In: Signorini, Inês; Fiad, Raquel. *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p.282-303.
- Soto, Ucy; Mayrink, Mônica Ferreira; Gregolin, Isadora Valencise (Orgs). “Apresentação”. *Linguagem, educação e virtualidade* [online]. São Paulo: Edi-

tora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/px29p/pdf/soto-9788579830174.pdf> Acesso em: 14.out.2016.

Soto, Ucy; Gregolin, Isadora Valencise; Rozenfeld, Cibele. “A formação inicial de professores de línguas: ações virtuais colaborativas para a articulação teoria-prática-reflexão”. In: Silva, Kleber Aparecido; Genova, Daniel Fatima; Kaneko-Marques, Sandra Mari; Biombo, Ana Cristina. *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Volume 2. Campinas, SP: Pontes, 2012. p.261-282.

# Tecnologías de Información y Comunicación y la Enseñanza del Español on line: un análisis de discursos de las disciplinas virtuales del curso de Letras Español a distancia de la UAB-UESPI

Luciana Maria Libório Eulálio

Recebido em: 20 de outubro de 2016

Aceito em: 20 de dezembro de 2016

Mestre em Linguística na área de Estudos de Linguagem pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Língua Espanhola pela Universidade Estadual do Piauí, em Docência no Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC - MG e em Educação Continuada e a Distância pela UAB-UnB. É Professora Assistente I do quadro efetivo do curso de Licenciatura Plena em Letras Espanhol da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Possui experiência na área de Educação a Distância (EaD) onde desenvolveu atividades como tutora, professora pesquisadora e formadora atuando na plataforma Moodle.

Contato: lueulalio@hotmail.com

KEYWORDS: Spanish; discourse; online education.

This article presents a comparative analysis of the discourses produced in the disciplines Culture of Spanish-speaking people, Supervised Practice IV, Spanish Literature I and Spanish Language IV, which are part of the Language Arts (Spanish) online course offered by UAB-UESPI. It focuses on the production of meanings about the methodology of Spanish teaching at the level of an undergraduate online course. To do so, it analyzes the presence of enunciation strategies in the way these disciplines show, interact and seduce students. The study adopts the Discourse Analysis as its methodological and theoretical orientation and is developed following a qualitative and interpretative approach. In order to discuss the concepts of distance education, network society, technology, digital literacy and virtual environment, we rely upon the reflections proposed by Kensi (2007), Preti (2005), Castells (1999), Dalmonte (2009) Lévy (1993), Snyder (2009). Besides, we discuss the studies developed by Bakthin (2003), Foucault (2009), Joly (2005) and Pinto (2002) to better understand the concepts of language, subject, enunciative heterogeneities and speeches. Finally, we consider the Theory of Social Discourses proposed by Pinto (2002), and the concept of Reading Contract developed by Verón (2004).

PALABRAS CLAVE: español; discurso; educación on line.

Este artículo presenta un análisis comparativo de los discursos producidos por las disciplinas virtuales *Cultura de los Pueblos de lengua Española*, *Pasantía supervisada IV*, *Literatura Española I* y *Lengua Española IV* del curso de Letras Español a distancia de la UAB-UESPI. Su objetivo central es investigar cómo se construyeron los sentidos sobre la metodología de enseñanza del español a nivel de un curso de graduación vía internet, analizando cuáles son las estrategias

de enunciación presentes en los modos de mostrar, interactuar y seducir de esas disciplinas. La investigación adopta como perspectiva teórico-metodológica el Análisis del Discurso y es de carácter cualitativo e interpretativista. Como referencial teórico sobre Educación a Distancia, sociedad en red, tecnologías, literacidad digital y ambiente virtual, nos apoyamos en Kenski (2007), Preti (2005), Castells (1999), Dalmonte (2009), Lévy (1993), Snyder (2009). Sobre lenguaje, sujeto, heterogeneidades enunciativas y discursos, en Bakhtin (2003), Foucault (2009), Joly (2005) y Pinto (2002). El estudio también se apoya en la *Teoría de los Discursos Sociales* (Pinto, 2002) y en el concepto de *Contrato de Lectura* (Verón, 2004).

## INTRODUCCIÓN

Los cambios paradigmáticos han revelado varias tendencias del mundo actual y una de ellas es la educación, que busca la formación integral de los individuos, futuros profesionales de las más diferentes áreas. El sector educacional brasileño sintió esa necesidad de modo más intenso a partir de la nueva Ley de Directrices de Base de la Educación – LDB (Demo, 1997), y de los Parámetros Curriculares Nacionales – PCN establecidos por el Ministerio de la Educación. Primero, el decreto del MEC 2.253 del 18 de octubre de 2001 pasó a garantizar que las universidades pudieran ofrecer por lo menos un 20% de sus disciplinas regulares en la modalidad *online*, lo que ya nos enseña la génesis de la educación a distancia *on line* en Brasil. A continuación vino el decreto 4.059\2004 y el Decreto 5.622\2005, dando a las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) la oportunidad de trabajar sus contenidos vía radio, televisión, computadora e internet (*on line*).

El objetivo de este artículo es investigar cómo se construyen en la actualidad los discursos sobre las nuevas formas de enseñar por internet, considerando que las plataformas de lenguaje computacional abrigan esos varios discursos y también funcionan como elementos de mediación de la relación disciplina *versus* profesor *versus* alumno. Para ello analizaremos las disciplinas virtuales **Cultura de los Pueblos de lengua Española, Pasantía supervisada IV, Literatura Española I y Lengua Española IV** del curso de Letras Español a Distancia de la UAB-UESPI.

Según Castells (1999), en las economías capitalistas se adoptaron medidas que llevan a un nuevo orden y forma de mantener el capital a través de sus procesos de globalización presentes en sus diversos sectores

llevando a una flexibilización organizacional y a un mayor poder para gestionar sus relaciones con el trabajo. Estamos hablando de un Capitalismo Informacional que tiene como base la cultura y que es propulsada por esta tecnología. En Ruiz (2002,5) se lee:

Bajo el paradigma informacional emerge una nueva cultura donde las expresiones y la creatividad humana son reguladas e hiperligadas en un hipertexto electrónico global que modifica sustancialmente las formas sociales de espacio y tiempo. (Ruiz, 2002, 5) (Traducción propia.)<sup>1</sup>

En esa misma línea de pensamiento, con la llegada de la revolución de las tecnologías de información y comunicación simbolizada por la internet, Lévy (1993) nos dice que la educación *on line* pasa a ser un fenómeno de la cibercultura, entendida como una reunión de prácticas sociales, modos de pensamiento, actitudes, modos de acceso a la información y, sobretodo, de valores ligados a ese nuevo ambiente de comunicación, que surge interconectado con computadoras de todo el mundo y también con sus memorias. Este ambiente es el denominado *ciberespacio*. La cultura escrita conquista dicho espacio virtual, con el cual se reconfiguran y recrean nuevos géneros discursivos que forman parte de un nuevo tipo de **literacidad** digital.

Con apoyo en las teorías del Análisis de Discursos (AD), esperamos, al fin del análisis, verificar en ese tipo de **literacidad** cómo se están construyendo

---

1 Sob o paradigma informacional emerge uma nova cultura onde as expressões e a criatividade humana são padronizadas e (hiper)ligadas em um hipertexto eletrônico global que modifica substancialmente as formas sociais de espaço e tempo (...) (Ruiz, 2002, 5)

los discursos de las disciplinas virtuales del curso de Letras Español a Distancia del Estado de Piauí.

Partimos de la hipótesis de que las representaciones didáctico-pedagógicas identificadas en las disciplinas estudiadas, proponen diferentes construcciones de sentido por la relación de conflictos entre sus enunciadores en el interior de la formación discursiva de la Institución Social Educación a Distancia.

EDUCACIÓN A DISTANCIA *ON LINE* EN EL ORDEN DE SUS DISCURSOS Y  
LAS DISCIPLINAS VIRTUALES EN LENGUA ESPAÑOLA.

La Teoría de los Discursos Sociales adoptada por Pinto (2002) y Verón (2004) trabaja con los procesos de constitución de los discursos y estos pueden ser definidos, en la perspectiva de la AD, como los lugares del trabajo social de la producción de sentidos, los cuales deben ser interpretados no como un espejo de la realidad, sino como una construcción y representación de esta realidad, tomando en cuenta la perspectiva de alteridad. De ese modo, los sentidos producidos por los discursos sociales no representan algo concreto, sino que son percibidos entre los sujetos, por los efectos de los cambios de los lenguajes condicionados por las formaciones discursivas de las instituciones sociales en las cuales los actores -sujetos sociales- participan. Por eso, la disponibilidad de las disciplinas investigadas en la modalidad virtual fue condicionada por los discursos de la digitalización de las informaciones, y por consiguiente, de la educación *on line*.

La educación a distancia *on line*, tratada como una Institución Social con formación discursiva propia, se ha revelado a lo largo de su existencia como un modelo de recontextualización de enseñanza y ha producido discursos

dirigidos a la inclusión digital y a la democratización de la educación, una exigencia del nuevo paradigma de la cual emerge. En Preti (2005), se lee:

la educación, en el contexto del nuevo paradigma ya no puede ser pensada como un sistema cerrado. Como práctica social, debe pensarse en su relación con otras prácticas, en un determinado contexto social, económico, político y cultural, vale decir, como un sistema abierto. Como institución social, se cruza en varios aspectos con la sociedad como un todo, estando sujeta a los mismos movimientos económicos, culturales y políticos de esta. (Preti, 2005, 56).<sup>2</sup> (Traducción propia)

Se observa, según Kenski (2007), que estamos viviendo un nuevo contexto de relaciones sociales y una nueva era en la educación resultante de varios cambios ocurridos a lo largo de esos últimos años, especialmente en lo que concierne al campo tecnológico, en el cual su gran avance facultó la aparición de las llamadas Nuevas tecnologías de Comunicación e Información (NTIC) que nos imponen, en definitivo, un nuevo paradigma tecnológico simbolizado por la internet y caracterizado como relevante en términos de su alcance social, económico, cultural y educativo, aunque sepamos que gran parte de la sociedad brasileña aún vive una situación de infoexclusión. Sobre las NTIC podemos decir que revela cierta ambigüedad materializada no sólo en su carácter utilitario, sino en su propia constitución. En Pucci

---

2 A educação, no contexto do novo paradigma, não pode mais ser pensada como um sistema fechado. Como prática social, precisa ser pensada em relação a outras práticas, em um determinado contexto sócio-econômico, político e cultural; portanto, como um sistema aberto. Como instituição social, intersecta-se sob vários aspectos, com a sociedade como um todo, estando sujeita aos mesmos movimentos econômicos, culturais e políticos dela. (Preti, 2005, 56).

(2006), se lee esta cita de Adorno (1995) de su ensayo “Educação após Auschwitz”:

Un mundo como el actual, en que la tecnología ocupa posición-clave, produce personas tecnológicas, afinadas con la tecnología [...]. Las personas tienden a considerar la tecnología como algo en sí, como fin en sí mismo, como una fuerza con vida propia [...] Los medios – y la tecnología es la esencia de los medios para la autorrepresentación de la especie humana – son fetichizados, porque las finalidades – una existencia digna del ser humano – son encubiertas y arrancadas del consciente humano (Pucci, 2006, 52).<sup>3</sup> (Traducción propia).

Las palabras del autor sugieren que la ambigüedad presente en el valor de las tecnologías se manifiesta tanto por su utilidad como por el hecho de forman parte constitutiva e inherente de las sociedades industriales, y en consecuencia, tomadas como algo en sí mismas y no como un medio para que el hombre alcance su finalidad en cuanto ser en el mundo: su existencia en este mundo. Las tecnologías son asumidas no solo como un *modus operandi*, sino como un *modus vivendi*.

El surgimiento de la sociedad de red, según Castells (1999), marcó el fin de una era y el comienzo de otra: la era de la información, que se basa en una revolución tecnológica con capacidad de penetración en todos los ámbitos

---

3 Um mundo como o atual, em que a tecnologia ocupa posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a tecnologia [...]. As pessoas tendem a considerar a tecnologia como algo em si, como fim em si mesmo, como uma força com vida própria [...] Os Meios – e a tecnologia é a essência dos meios para a autorrepresentação da espécie humana – são fetichizados, porque as finalidades – uma existência digna do ser humano – são encobertas e arrancadas do consciente humano (Pucci, 2006, 52).

de la actividad humana. Con la globalización, -entendida como un proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades para funcionar como unidad en tiempo real a una escala planetaria- nos encontramos ante un perfil de alumno que pretende ser autónomo frente a su proceso de aprendizaje y que está expuesto a esos avances tecnológicos en su vida doméstica, cotidiana y fuera de las instituciones escolares.

Dentro de este contexto, la educación a distancia *online* no se restringe sólo a una nueva modalidad de organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que traspasa dicha visión y va más allá de su adjetivación (a distancia), por la propia substancia educativa de que está hecha. Pensar en esta actividad a distancia *online* requiere pensar la educación como práctica social (Snyder, 2009).

Se advierte así que el orden de los discursos de la educación a distancia *on line*, inserta en el contexto del nuevo paradigma del siglo XXI, está firmemente relacionada a las fuerzas sociales que la moldearon y a sus condiciones de producción. Parafraseando a Foucault (2009), esos discursos podrán ser borrados pero “conforme una duración que no nos pertenece” (Foucault, 2009, 8) [Traducción propia].

Si antes se valoraba la transmisión unidireccional de la información, en el nuevo orden de discursos de la educación a distancia *on line* se valora cada vez más la interacción entre los interlocutores. En vez de privilegiar la reproducción de contenidos e informaciones ya existentes de modo pasivo, en este orden de discursos sociales vigora el estímulo dado a la creatividad del alumno y a la educación centrada en él mismo. Decir no a la educación “bancaria” tan bien denunciada por Paulo Freire (1996) y decir sí a la

pedagogía de la autonomía y de la construcción del conocimiento de forma colaborativa es lo que nos ha instigado a investigar cuáles son los sentidos construidos por la práctica social de enseñanza del español a través del diseño de las disciplinas virtuales analizadas dispuestas en la Plataforma *Moodle*<sup>4</sup>.

#### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Esa investigación adopta como perspectiva teórico-metodológica la del Análisis de Discursos y es de tipo cualitativa e interpretativista, a través de la cual buscamos verificar las estrategias de enunciación presentes en el modo de decir de las disciplinas, e identificar en sus enunciadores la construcción de sus imágenes (yo discursivo), de la imagen del alumno virtual (tú discursivo), y su relación en y por los discursos. El *corpus* fue constituido por cuatro disciplinas virtuales del curso de Letras Español a Distancia de la UAB-UESPI: **Cultura de los Pueblos de lengua Española, Pasantía supervisada IV, Literatura Española I e Lengua Española IV** disponibles en la Plataforma *Moodle* en los períodos de 2014 a 2015.

El análisis de esas disciplinas se dará desde los tres niveles contextualización vistos en Pinto (2002): el **contexto situacional inmediato** (la superficie textual de la disciplina dispuesta en la plataforma); **el contexto institucional** (disciplina virtual de un curso superior *on line* de Letras Español) y **el contexto histórico-cultural** (la era de la digitalización de la información

---

<sup>4</sup> Plataforma creada en 2001 por el científico y educador Martin Dougiamas como sistema de administración de actividades educacionales en ambientes virtuales con comunidades *on line*. Se trata de un sistema en la lengua inglesa denominado *Open Source*, que significa abierto, libre y gratuito.

y del conocimiento y la educación a distancia *on line*), que está relacionado con las condiciones de producción de las disciplinas investigadas y que, a su vez, incluyen la producción, la circulación vía internet y el consumo de sentidos diseminados en sus superficies textuales.

Pese al orden de discursos de ese contexto histórico cultural en vigor, en la práctica las respuestas dadas a estos retos todavía se revelan incipientes. Al remitirnos al pensamiento de Michel Foucault (2005), vemos que la estructura de poder y disciplina en la educación tradicional son acontecimientos que poseen raíces históricas profundas. El hecho de introducir en la enseñanza determinada tecnología no garantiza que estaremos libres de los resquicios de la pedagogía tradicional ni que solucionaremos los desafíos impuestos a estas nuevas formas de enseñar. Por ello, no basta introducir nuevas tecnologías en el curso de Letras Español presencial o a distancia; cabe reflexionar con urgencia sobre cómo docentes y discentes las incorporan y cómo su uso puede romper con las barreras conservadoras de la enseñanza tradicional, desafiando las estructuras existentes en vez de reforzarlas.

Optamos por recurrir al Análisis de Discursos alineada a la Teoría de los Discursos Sociales (Pinto, 2002), que afirma que a través de los discursos ocurren las batallas en una sociedad de bienes simbólicos, donde las relaciones no son sólo de causa y efecto, sino de producción de sentidos por las intersubjetividades y que entre las sociedades, instituciones y sujetos disputan un espacio en la red de relaciones sociales.

Desde este punto de vista, hemos adoptado la idea de que los discursos al interior de la Institución Social Educación a Distancia (EaD) son moldeados por sus formaciones discursivas entendidas como “un sistema de reglas

que funda la unidad de un conjunto de enunciados socio-históricamente circunscritos, determinando lo que puede y debe decirse a partir de una dada posición ideológica en una determinada coyuntura”. (Pinto, 2002, 60). [Traducción propia]

Considerando ese aspecto, las disciplinas analizadas e incluso sus *homepages* poseen también normas y convenciones y se configuran como un género discursivo que tiene una finalidad social determinada, que es ofrecer al alumno clases de lengua y literatura españolas con características interactivas.

Como dice Verón (2004), cuando nos posicionamos en los textos, lo que interesa es el **cómo** decimos y no el **qué** decimos. Por lo anterior, para este análisis nos interesará no el contenido en sí mismo dispuesto en las disciplinas, sino **cómo** estas se muestran para seducir al lector y **cómo** los procesos de producción de sentidos posibilitan la construcción de diferentes discursos sobre esa forma de enseñar en la modalidad *on line*. Es por ello que en Verón (2004) leemos que las modalidades de decir de los discursos construyen el dispositivo de enunciación que incluyen:

- 1 La imagen del que habla: llamamos a esta imagen el enunciator. Aquí, el término imagen es metafórico. Se trata del lugar (o los lugares) que se atribuye a sí mismo quien habla. Esta imagen contiene pues la relación del que habla con lo que dice;
- 2 La imagen de aquel a quien se dirige el discurso: el destinatario. El productor del discurso no solamente construye su lugar o sus lugares en lo que dice; al hacerlo también define a su destinatario;

### 3 La relación entre el enunciador y el destinatario que se propone en el discurso y a través del discurso (Verón, 2004, 173).

Eso quiere decir que dichos dispositivos de enunciación de un soporte de lectura están articulados a varios aspectos enunciativos como la imagen de quien habla (**la imagen de sí**: cómo los enunciadores de las disciplinas del curso superior de Letras Español a Distancia (UESPI) se construyen en su relación con el otro, en este caso, el alumno); la imagen del lector (**la imagen del tú**: la imagen del alumno virtual relacionada a las pistas dejadas por los enunciadores para que ese alumno se identifique en el texto y de ahí quiera leerlo) y la imagen de la relación *en y por* el discurso. Es lo que Verón (2004) denomina **Contrato de Lectura**, a través del cual realizamos nuestro análisis.

Veremos, pues, que las estrategias de enunciación de las disciplinas analizadas ponen en funcionamiento el lenguaje con la finalidad de desarrollar estrategias de enseñanza sobre lo que se propuso discutir en cada una de ellas.

ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS PRODUCIDOS POR LAS DISCIPLINAS VIRTUALES DEL CURSO DE LETRAS ESPAÑOL A DISTANCIA DE LA UESPI SEGÚN LA TEORÍA DE LOS DISCURSOS SOCIALES.

Para analizar la imagen discursiva de estas disciplinas, conviene destacar con Pinto (2002) que es en la superficie de los textos donde encontramos las marcas discursivas generadas por los procesos colectivos de producción de sentidos. Dichas marcas o huellas dejadas en los textos generalmente son frutos de cierta regularidad de su existencia y construidas a partir de lo que

se hace convencional en cada formación discursiva, y cabe interpretarlas y evidenciarlas en el análisis.



Figura 1 – Banner del curso de *Licenciatura Plena* en Letras Español de la UESPI

Como vemos en la figura 1, todas las disciplinas de la UAB-UESPI utilizan ese *banner* como estrategia enunciativa que marca la presencia de la institución o lugar de donde proviene el habla, o sea, es el propio **enunciador institucional** quien se materializa a través de su blasón y del nombre del curso. Otra estrategia de enunciación marcada es la imagen de varios computadores dispuestos en un aula. Con el uso de ese dibujo se construye una imagen de sí de la institución positiva que adhirió a la enseñanza *on line*, creando para la universidad la imagen de que esta se inserta en el Orden de los discursos de la Educación a Distancia y de la Sociedad de la Información y del Conocimiento, discursos que están dentro de otro mayor y hegemónico, que es el de la era “globalización” y de la “digitalización” de la información y del conocimiento, y por ello, de la enseñanza y del aprendizaje. En ese *banner*, se enuncia institucionalmente el curso, Letras Español, su género, Licenciatura, y el nombre de las disciplinas, que en este caso corresponden a **Pasantía Supervisada IV**. Esta estrategia enunciativa que marca la posición de la UESPI en la educación a distancia *on line* es parte integrante de los discursos de las disciplinas virtuales y aparecen con cierta regularidad dentro de las plataformas de enseñanza.



Figura 2 – Página de la disciplina Pasantía Supervisada IV



Figura 3 – Página de la disciplina Pasantía Supervisada IV

Este enunciador institucional se marca también al lado izquierdo de la página (fig. 2) en la interface ATIVIDADES con el enlace “tarefa” y en la interface ADMINISTRAÇÃO (fig.3), con los enlaces “notas” y “relatórios”. Al pinchar en estos enlaces, el alumno tiene acceso a un cronograma de actividades y un cuadro de notas que le permite acompañar su desempeño.

De no hacerlas en el tiempo fijado, no será aprobado. Se puede decir que estamos en un campo de tensiones o de fuerzas sociales en el que es evidente el embate entre discursos de diferentes órdenes, pues mientras se habla a partir de un Orden de discursos conforme los principios de autonomía, colaboración y creatividad, otras voces se hacen presentes a partir de un lugar de enseñanza de molde tradicional, en el cual se evalúa al alumno solo según criterios cuantitativos y por ello, el tema de la nota numérica es fundamental. El enlace “relatórios” también corrobora con esta arena de tensiones, puesto que se exige del alumno un desempeño satisfactorio que debe ser medido y cuantificado por el número de acceso a la plataforma. Los alumnos siguen siendo fiscalizados por el criterio cuantitativo de evaluación, algo de cierto modo “incompatible” con lo que se propone a la modalidad de enseñanza *on line* alineada al aprendizaje colaborativo e interactivo.

Esto viene a confirmar la noción de que nuestros discursos son contradictorios, que la construcción de sentidos se da siempre en un espacio de conflictos (Foucault, 2009), y el propio **dialogismo** de Bakhtin (2003) que postula que las palabras son siempre las palabras del Otro. No es por valernos de un soporte de lenguaje computacional (plataforma *Moodle*) que necesariamente trabajaremos de forma revolucionaria en la educación. Podemos también perpetuar discursos hegemónicos de la enseñanza tradicional aun hasta dentro de los ambientes virtuales (AVA). Basta que dispongamos la disciplina en la plataforma de forma dura y tradicional, que es lo que generalmente viene ocurriendo en el curso analizado.

Tomando por base la Teoría de los Discursos Sociales vista en Pinto (2002), el lenguaje y los sentidos propuestos por él son productos culturales ligados

a su “instancia” de acontecimiento, o sea, a sus condiciones de producción. (Pechêux, 2008). Es por ello que nuestro análisis semiótico es indicial, pues analizamos en las imágenes las marcas en sus enunciados, de modo que sirvan de explicación a los fenómenos sociales que están explícitamente marcados por lo ideológico.

Cuando vemos en la figura 2 la imagen del aula con una pizarra según los moldes tradicionales, podemos decir que esta tiene su propósito, pues recordando a Joly (2005), en una perspectiva sociodiscursiva, toda imagen trae consigo elementos del contexto histórico-cultural. En consecuencia, no puede ser tratada como un texto puro y exento de intencionalidad. El uso de esta imagen como estrategia de enunciación de la disciplina revela un embate de conflictos entre el nuevo orden de discursos sobre educación y los discursos de la enseñanza tradicional, porque de hecho, si vamos a pensar sobre quién dispuso dicha disciplina en la plataforma, podemos decir que los sujetos no son únicos ni fuente última de sentidos para los fenómenos sociales. Por esto conviene adoptar la perspectiva de los varios sujetos de discursos. Por más que se quiera innovar dibujando y disponiendo una disciplina en ambiente virtual, aún hablamos de un lugar tradicional en educación que posee raíces históricas. Lo que decimos sigue siendo lo del otro, no hay discursos “nuevos” apartados de los “viejos”.

Sobre esto, al analizar los discursos del webperiodismo, Dalmonte (2009) señala que la coexistencia de estos dos elementos (lo viejo y lo nuevo) también tiene que ver con el proceso de creación de identidades entre la instancia enunciativa y la destinataria en virtud del vínculo con lo “tradicional”, algo válido cuando se trata de lenguaje.

Al seguir con el análisis, la construcción de la imagen de sí de esa disciplina pasa por un **enunciador pedagógico**.



Figura 4 – Página de la disciplina Pasantía Supervisada IV

Por ejemplo, podemos identificar ese enunciador pedagógico en los enunciados de las unidades 2 y 3 de la disciplina **Pasantía Supervisada IV** (fig.4). Observando estos enunciados, vemos cómo la disciplina busca instruir al alumno sobre lo que tendrán que leer y hacer en las actividades propuestas. Se trata de una estrategia discursiva a través de contenidos puestos en *pdf*, *word* o *powerpoint*. Esta marca nos dice que no es por el hecho de hacer un curso a distancia que no tendremos contenidos y objetivos sistematizados para aprender y cumplir. El proceso de enseñanza, pues, se acerca al *modus*

*operandi* de los cursos presenciales. Sin embargo, proponemos una cuestión: ¿no estaremos sólo extendiendo lo tradicional de la modalidad presencial a la enseñanza a distancia? ¿Introducir en estas disciplinas materiales salvados en *pdf* o *powerpoint* sin ningún enlace interactivo nos conduce a una forma de enseñar lengua y literatura española más dinámica y creativa y por lo tanto interactiva? Estamos ante una nueva arena de tensiones en el universo de las plataformas que son generadoras de conflictos entre alumnos, profesores de lenguas extranjeras y la universidad misma y, que son silenciados bajo la condición de que la disciplina se enmarque en un ambiente virtual, y por lo tanto, “dinámico”, “creativo” e “interactivo”. Este foco de tensión es previsible porque estamos ante una recontextualización de la enseñanza superior en Brasil y en el mundo a través de la modalidad *on-line*, pues vivimos una práctica social de enseñanza y aprendizaje hegemónica alineada a la modalidad tradicional y presencial con todos sus géneros de discursos inherente. Podríamos decir que, por una cuestión de poder o reconocimiento institucionalizado a lo largo de nuestra historia, esta modalidad se extiende asimismo al ambiente virtual.

Sabemos que los textos de las disciplinas virtuales de lengua española tienen sus modos de referirse a su público, de interpellarlo y de establecer un diálogo con él, y de eso dependerá su aceptación o rechazo por parte del alumno que está cursando a distancia, y que las marcas enunciativas son el resultado de las convenciones de codificación exigidas por el contexto sociocultural en que se da el evento comunicacional específico. Al analizar estas disciplinas vemos alguna regularidad respecto a estas marcas.



Figura 5 – Página de la disciplina Cultura de los Pueblos

Al hablar sobre la construcción de la **imagen del tú**, los modos de mostrar, interactuar y seducir son respectivamente: el uso referencial del lenguaje y de otras semióticas por las cuales se crean los universos de discursos en juego en el proceso comunicacional; la construcción de las identidades y relaciones sociales asumidas por los participantes (en lo concreto, los alumnos virtuales) en dicho proceso; la distribución de los afectos negativos o positivos asociados al universo de discurso respecto a la enseñanza *on line*, con el único fin de mantener la lectura de la disciplina y el alumno motivado. Para la mantención de esta lectura, se construye una imagen positiva de ese lector virtual a través de varias estrategias enunciativas a fin de seducirlo.

Así, podemos decir que la fotografía usada por la disciplina **Cultura de los Pueblos** (fig.5) de un globo terrestre entre manos que se entrelazan construye una imagen positiva de alumno y universidad, indicando que establecen su enseñanza y aprendizaje del conocimiento de modo colaborativo. Con esta imagen se seduce al lector y se lo invita al trabajo colectivo. Asimismo, si

observamos la página de esa disciplina (fig.5) y la de **Literatura Española I** (fig.6), vemos que nos enseñan otras estrategias enunciativas que de cierto modo llevan al alumno hacia el curso virtual como lector discursivo. Y una de esas estrategias de enunciación para la seducción ocurre por el uso de las herramientas “fórum” y “chat”.

Como podemos ver en estas dos disciplinas, el ambiente de aprendizaje conlleva espacialmente varias interfaces con los enlaces “fórum” y “chat”. Estos están presentes en ATIVIDADES al lado izquierdo de la página en la posición vertical y al centro, en la apertura de las disciplinas en “Foro general” (fig. 5) debajo de la fotografía de las manos y “Foro de la unidad primera y segunda” ( fig. 6), en los cuales el alumno discute sobre las disciplinas y sus contenidos en red. Estas estrategias de enunciación para el lenguaje de cursos *on line* funcionan como herramientas de cooperación e interacción. El foro se considera una de estas herramientas asíncronas de comunicación usada para discutir los más variados asuntos. Asimismo, el *chat* es una de esas herramientas síncronas de comunicación que simula un salón de charlas donde las personas se encuentran para hablar de cualquier tema.

Esa estrategia proporciona al texto los discursos sociales de la interactividad y la construcción colaborativa del conocimiento. Se construye la **imagem de un tú** o de un lector activo, característico de esa modalidad de enseñanza, un alumno curioso que debate, crea y recrea su expresión conforme la polifonía y el dialogismo (Bakhtin, 2003), aun cuando se vean en las plataformas de cursos *on line* comportamientos discentes pasivos e individualistas.

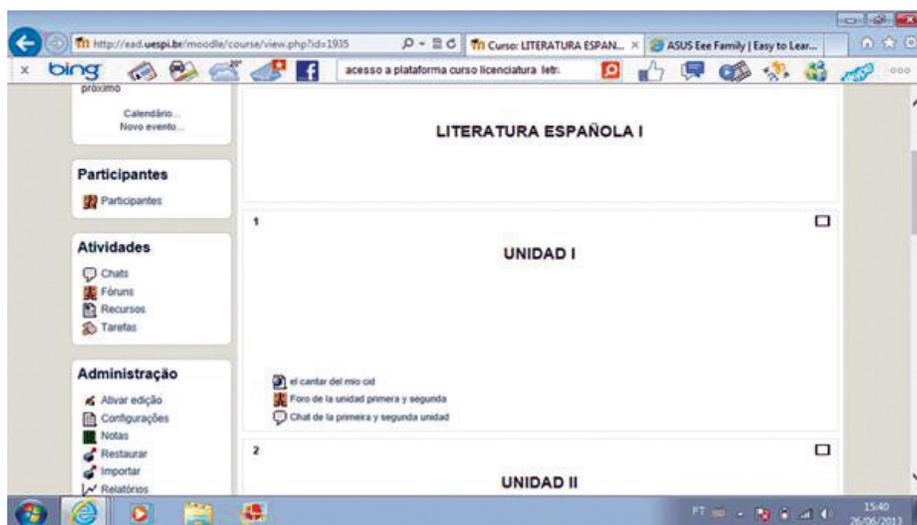


Figura 6 – Página de la disciplina Literatura Española I

Otra estrategia de enunciación que construye la **imagen de un tú** discursivo se revela en la interface PARTICIPANTES, ubicada al lado superior izquierdo de todas las disciplinas analizadas, tal como se aprecia en las figuras 5 y 6. Al pinchar en este enlace, el alumno de Letras Español visualiza a todos sus compañeros de curso con su fotografía, perfil y e-mail. Con este enlace, se producen sentidos relacionados a un lector que antes que nada es una persona que tiene familia con deseos, creencias y valores. En la sección “perfil”, cada sujeto involucrado en el curso puede trazar su descripción personal. Y esta red de informaciones personales ayuda a la construcción de identidades colectivas y fortalecimiento de los lazos de amistades entre los participantes, donde cada uno busca reconocerse en

el perfil del otro, identificándose con los compañeros de curso. El enlace “mensagens” aparece diseminado en el texto de las disciplinas como un **enunciador tecnológico** que construye una imagen positiva de ese lector (tú) como un alumno “en sintonía” con las nuevas formas de comunicarse en la era de las nuevas tecnologías.



Figura7 – Página de la disciplina Lengua Española IV



Figura 8 – Página de la disciplina Lengua Española IV

En cuanto a las estrategias enunciativas de la disciplina **Lengua Española IV** (fig. 7 y 8), podemos afirmar que estas no divergen significativamente de las demás, pues para la construcción de la **imagen de sí** de la universidad se hacen presentes enunciadores institucionales como: el mismo banner, los enlaces “notas”, “tarefas”, “relatórios”. En relación al **enunciador pedagógico**, advertimos sólo la presencia de materiales didácticos puestos en *word*, *powerpoint* y *pdf* sin ninguna otra estrategia más interactiva. Asimismo, vimos en la parte central y superior de la disciplina este enunciador en el enlace “planos de curso”, a través del cual, como en los moldes tradicionales, el profesor orienta al alumno sobre los contenidos que deberán ser estudiados en lengua española, las metodologías de trabajo realizado y las formas de evaluación en una perspectiva de instrucción. Se construye, pues, una **imagen de sí** de universidad muy cercana a los moldes tradicionales de enseñanza.

Es una tendencia actual de la Sociedad Colaborativa del Conocimiento del siglo XXI la escritura de textos realizada por varios autores y coautores. En la Sociedad de las Redes Interactivas se cree, a su vez, que sólo se produce conocimiento de forma colectiva. En relación a ello, la disciplina proporcionó una estrategia de enunciación no vista en las otras: el enlace “*Blog* de Lengua Española IV” (fig. 8), algo que entra en la construcción de la **imagen de sí** de modo positivo, produciendo sentidos para una universidad que acompaña la evolución de las tecnologías de digitalización de las informaciones y del conocimiento, así como los discursos de dicha sociedad colaborativa a través de este *blog* sobre lengua española.

Configurando otra arena de tensión, vemos el uso de la imagen de un teclado de computadora donde se exponen las letras del alfabeto español en cada tecla para abrir la página de la disciplina de **Lengua Española IV**. La elección de esta imagen y no de otra revela una estrategia de enunciación que produce sentidos para una visión de lengua ligada a la norma, a la forma, descontextualizada y no comunicativa ni interactiva. Una vez más nos vemos un campo de batalla producido por el conflicto entre discursos tradicionales hegemónicos y nuevos discursos en el campo educativo.

#### CONSIDERACIONES FINALES

Como consideraciones finales y retomando la hipótesis propuesta, podemos considerar que esta se confirma ya que las representaciones didáctico-pedagógicas identificadas en las disciplinas relacionadas a la enseñanza del español, literatura, cultura y lengua española sugieren diferentes construcciones de sentido por la relación de conflictos entre sus enunciadores al interior de la formación discursiva de la Educación *on line* en virtud de las siguientes evidencias:

- las construcciones de sentido de los discursos presentes en el *corpus* analizado se dieron siempre en una relación de conflicto entre lo tradicional y lo nuevo, pues tenemos una tendencia a no incorporar rápidamente lo diferente, lo nuevo;
- nuestros discursos son contradictorios, de ahí que nos hayamos percibido/notado en las disciplinas del curso de Letras Español a distancia,

- discursos de la educación *on line* mezclados con los discursos hegemónicos de los paradigmas tradicionales de la educación;
- en la educación *on line* hay diferentes modos de incorporación de las TICs y eso genera múltiples implicaciones discursivas. La prueba de esto se encontró en algunos diferentes modos de concebir las herramientas de la plataforma *Moodle* utilizadas en las disciplinas, aunque hemos percibido/observado que todas mantuvieron casi el mismo formato;
  - en el curso de Letras Español *on line* de UESPI todavía se reproduce el paradigma tradicional de enseñanza, en el que el profesor es el encargado de “transmitir” conocimientos e informaciones a través del ejemplo de actividades propuestas para las cuatro disciplinas puestas en *pdf*, *word*, o *webtextos* que, por lo demás, muestran la herencia del discurso hegemónico sobre educación que sigue tratando al alumno como un recipiente de informaciones;
  - la actualidad es un lugar de incertidumbres; por eso los discursos identificados en las cuatro disciplinas podrán ser borrados y sustituidos por otros discursos, ya que la realidad es cambiante, y la UESPI está en una fase intermedia de incorporación de estos nuevos discursos de interactividad y colaboración para el conocimiento, pues aun construyendo nuevos sentidos para enseñar la lengua y la cultura española en su curso de Letras Español a Distancia, sigue hablando de un lugar de discursos hegemónicos de la pedagogía tradicional que posee raíces históricas y profundas.

Finalmente, como dice Pêcheux (2008), los discursos son acontecimientos, los enunciados analizados del corpus por el momento son únicos, pero estarán abiertos a la repetición, reactivación, transformación, eliminación porque no está articulados sólo a las situaciones o contextos que los provocan y a las consecuencias por ellos ocasionados, sino también a los enunciados que los preceden y a que los siguen.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T.W. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- Bakhtin, Mikhail. "Os gêneros dos discursos". In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Castells, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999, vol. 1.
- Dalmonete, Edson Fernando. *Pensar o discurso no webjornalismo*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- Demo, Pedro. *A nova LDB. Rarços e Avanços*. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Megistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- Foucault, Michel. A Ordem do Discurso – aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Joly, M. *Introdução à análise de imagens*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- Kenski, Moreira Vani. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas-SP: Papirus, 2007.

- Lévy, Pierre. “Educação e Cybercultura”. In: Lévy, Pierre, *Cybercultura*. Paris: Odle Jacob, 1993.
- Pêcheux, Michel. *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2008.
- Pinto, Milton José. *Comunicação e Discurso*. 2ª ed. São Paulo: Hacker Editoras, 2002.
- Pucci, Bruno. “Da ambivalência da Educação a Distância: reflexões”. In: Silva, Marco; Pesce Lucila; Zuin, Antônio (Orgs). *Educação on line. Cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.
- Preti, Oreste (Org.). *Educação a Distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- Ruiz, Osvaldo Lopes. “Manuel de Castells e a ‘era da informação’”. In: *Com Ciência Eletrônica de Jornalismo Científico*, n.30, 2002. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/internet/net16.htm>
- Snyder, Ilana. “Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais”. In: Araújo, Júlio César; Dieb, Messias (Org.). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: UFC, 2009.
- Verón, Eliseo. *Fragments de un tejido*. Barcelona: Gedisa, 2004.

# Clases invertidas en el aprendizaje de lenguas adicionales: ¿nuevos conceptos?

Jorgelina Ivana Tallei

Doutoranda na área de Educação, no Doutorado Latino-americano no Programa de Pós-Graduação de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Letras – Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo (2010). Possui Mestrado Profissionalizante na Área de Novas Tecnologias, pelo Instituto Universitário de Pós-graduação (Espanha). Atualmente é Professora Assistente I de Língua Espanhola como língua adicional na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Tem interesse nas áreas de ensino de espanhol como língua adicional, formação de professores, interculturalidade e cultura digital. Contato: jorgelinalleii@hotmail.com

Recebido em: 14 de outubro de 2016

Aceito em: 24 de novembro de 2016

PALABRAS CLAVE: tecnología; video clases; lenguas extranjeras

Este artículo describe una experiencia llevada a cabo en la Universidad de Integración Latinoamericana (UNILA) con estudiantes del Ciclo Común de Estudios, estudiantes de español como lengua extranjera de las carreras de Antropología, Diversidad Cultural y Latinoamericana y de Historia de América Latina, los dos de un nivel básico en los estudios del español. La experiencia tuvo como base el concepto de “clases invertidas”, en la que se trabajó con videos fuera del espacio formal y con la denominada pedagogía por proyectos durante el espacio formal de las clases. Así, tras una exposición teórica en la que se presentan algunos conceptos clave que nos permitieron desarrollar la metodología de enfoques por proyectos con el soporte de las clases invertidas, pasamos a describir la propuesta realizada en la UNILA y al final retomamos algunos puntos para una breve conclusión.

KEYWORD: technology; video classes; foreign language

This article describes a project developed with students of Spanish as a foreign language at the Universidade de Integração Latinoamericana (UNILA). The experience is based on the use of video classes following the principles that guide the flipped-classroom and project methodologies. The text begins with a theoretical discussion about some key concepts related to both methodologies and following this introduction, it presents a description of the work developed at UNILA and some reflections on this experience.

## INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo pretende describir una experiencia realizada en la Universidad de Integración Latinoamericana (UNILA) con estudiantes del Ciclo Común de Estudios, estudiantes de español como lengua extranjera de las carreras de Antropología, Diversidad Cultural y Latinoamericana y de Historia de América Latina, ambos de un nivel básico en los estudios del español. La experiencia tuvo como base el concepto de “clases invertidas” trabajando con videos fuera del espacio formal y con la denominada pedagogía por proyectos durante el espacio formal de las clases<sup>1</sup>.

El artículo tiene como objetivo presentar algunos conceptos clave que nos permitieron desarrollar la metodología de enfoques por proyectos con el apoyo de las clases invertidas. Para tal efecto presentamos inicialmente una exposición teórica donde serán discutidos referidos conceptos, luego pasamos a describir la propuesta realizada en la UNILA y finalmente retomamos algunos puntos para una breve conclusión.

---

1 Los estudiantes de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) en Brasil cursan durante tres semestres el llamado Ciclo Común de Estudios. El Ciclo Común comprende las materias de español para estudiantes brasileños, portugués para estudiantes que no son de nacionalidad brasileña y las materias de Fundamentos de América Latina y Filosofía para todos los estudiantes. El Ciclo Común tiene una duración de tres semestres lectivos, y todos los estudiantes de todas las carreras de la UNILA obligatoriamente los deben cursar. Está dividido (información de julio de 2016) de la siguiente manera: Lenguas (español/portugués): 6 horas semanales, nivel inicial; 6 horas semanales, nivel intermedio; Fundamentos de América Latina, 4 horas semanales (primero, segundo y tercer semestre); y 2 horas semanales en el segundo y tercer semestre de Filosofía.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: LAS CLASES INVERTIDAS, UN BREVE INICIO

Para trabajar el concepto que se refiere a las tecnologías de la información y la comunicación me gustaría iniciar definiendo los conceptos con los cuales he trabajado durante todo el semestre con los estudiantes de español. El primero de ellos se refiere al concepto de “clases invertidas”, que toma prestado el término del inglés *flipped classroom*, que significa invertir la lógica de la organización en una clase. El mismo surge en el año 2007, aproximadamente, en algunas escuelas de enseñanza secundaria de la provincia de Colorado en los Estados Unidos y parte de una idea de los profesores Jonathan Bergman y Aaron Samns. Los docentes buscaron alternativas para sus estudiantes, ya que muchos tenían que ausentarse regularmente de las clases porque eran atletas. Los docentes pensaron que una buena forma de resolver ese problema era grabar videos con explicaciones cortas y que luego los estudiantes los pudieran ver en cualquier ocasión y el momento en que estuvieran presentes en la clase lo dedicarían a debatir y discutir las ideas a partir de esos videos. A medida que iban grabando las clases, se dieron cuenta de que ayudaban a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Así, decidieron ponerlo en práctica con todo el grupo y luego fueron perfeccionando la técnica. De esta forma descubrieron un software para registrar presentaciones de power point, y grabaron más videos llevando esa metodología a todos los congresos en que participaban, posibilitando de esa manera que otros docentes también la pusieran en práctica.

En relación a la metodología, las clases invertidas trabajan desde su base teórica con el concepto de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) y el pensamiento crítico. Las clases invertidas también propician pensar en

una metodología mixta, o mejor dicho, la llamada “enseñanza híbrida”, que resulta de la combinación de dos modalidades de enseñanza, en este caso la presencial y a distancia o con diferentes usos de diversos medios digitales. Otra de sus características fundamentales es trabajar con el concepto de autonomía.

#### METODOLOGÍA POR PROYECTOS

Para realizar el trabajo con los *videocast*, en un primer momento consideré un análisis de las necesidades de los estudiantes. Este análisis tuvo en cuenta el contexto de enseñanza y los objetivos que se pretendían alcanzar. Para tal, apliqué un cuestionario el primer día de clases, en el que les preguntaba a los estudiantes sobre sus intereses en el aprendizaje de la lengua, qué metas querían lograr, y cuáles serían las herramientas que, según ellos, les permitirían alcanzarlas. El resultado del cuestionario señaló que el 80% de los estudiantes prefería trabajar con videos en las clases, ya que los ayudaba en el aprendizaje de la otra lengua por contener imágenes, fuentes de información y por ser de corta duración.

A partir de varias reuniones y trabajos en grupos con los docentes del área de lenguas de la UNILA tomamos la decisión de seguir la metodología basada en proyectos por considerarla la más adecuada dado el perfil de los estudiantes y el contexto de estudio.

La pedagogía por proyectos trabaja a partir de temas y objetiva un aprendizaje significativo y un trabajo colaborativo realizado en grupos. Esta metodología está ligada a la llamada Escuela Nueva, corriente de la Pedagogía. Propone como una de sus principales características el trabajo

integrado e interdisciplinar. El objetivo final es que los estudiantes, trabajando en cooperación, puedan crear un proyecto que apunte a temas relacionados a sus estudios. En esta metodología, los estudiantes desarrollan pequeñas tareas durante todas las clases y tienen como fin prepararlos para la realización de la investigación final. En mi proyecto específico, busqué trabajar con temas acordes a los cursos en los cuales impartía las clases -Historia y Antropología-, y también con los contenidos de Fundamentos de América Latina, una de las materias que forman parte del Ciclo Común de Estudios.

La ejecución del trabajo que presentaré más adelante se orientó conforme la siguiente definición de metodología por proyectos presentada por Rincón (2003, 2):

Hoy, son múltiples las acepciones y usos de este término. Josette Jolibert (1994) lo define así: “es una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de colaboración del plan, de corealización, de coteorización que debe involucrar a todos los actores: maestros alumnos.

Los pasos para realizar trabajos adoptando esta metodología son:

- a) *La planificación colectiva*: momento en que los estudiantes buscan responder a una serie de interrogantes: qué vamos a aprender, cuál es el tema propuesto, con quién voy a realizar el trabajo y cómo lo voy a conseguir, cómo será evaluado el trabajo final.
- b) *El desarrollo del proyecto*: fase que comprende todas las tareas que se

llevarán a cabo para la tarea final propuesta. Estas tareas deben tener un objetivo y guiar a los estudiantes para la ejecución del trabajo final. En esta etapa es importante que el profesor guíe a los estudiantes a consultar adecuadamente fuentes de informaciones y les indique sitios donde pueden buscar la información.

- c) *La evaluación final*: en la evaluación final se deben tener en cuenta todos los pasos elaborados para llegar al trabajo final.

Conforme mencioné anteriormente, para determinar los temas que se trabajarían en el curso, al inicio del semestre se les distribuyó a los estudiantes un cuestionario que indagaba sobre sus intereses y necesidades de aprendizaje. Asimismo, se tuvieron en cuenta los contenidos que se trabajarían en Fundamentos de América Latina, materia que dialoga en todo momento con las lenguas adicionales en el Ciclo Común. Los temas tratados fueron: diversidad, contacto y fronteras lingüísticas culturales, movilidad académica y contemporánea, retratos culturales de América Latina, medio ambiente y biodiversidad.

Todos los temas deberían ser trabajados en las clases y a partir de allí, los estudiantes debían escoger un tema para desarrollar un proyecto final. Desde esta perspectiva considero que el estudiante perfila su diseño curricular según el interés y la necesidad que le origina su entorno y su experiencia. Es así como el estudiante **aprende haciendo**: se plantea objetivos mínimos a alcanzar y se asume como el protagonista de todo el proceso de aprendizaje. Como veremos, el profesor actúa sólo como un guía, al exponer el uso de los videos en la clase. Además, como parte de la dinámica, se establecen

pautas organizadas y esquemas operativos y todo se lleva a cabo a través de la **Investigación – Acción – Participativa** en función de las necesidades institucionales y de la comunidad.

Según ya se indicó, es importante considerar que hay diferentes fases en la pedagogía por proyectos que los alumnos deben seguir para llegar con éxito a cumplir su objetivo final. La primera de ellas se refiere al trabajo en equipo: durante un tiempo estipulado por el profesor (en este caso el tiempo fue de dos meses) los estudiantes deben recopilar información sobre el tema escogido por el grupo. La segunda parte es la de planificación. Es en esta fase donde cada uno de los participantes define qué tarea específica va a realizar. La tercera fase, de realización del proyecto, corresponde a la parte de la investigación y la puesta en práctica del proyecto. También es aquí donde los estudiantes revisan entre todos el proyecto, se consultan y se corrigen entre ellos y finalmente con el profesor. Y por último, la fase de evaluar y valorar, corresponde a la presentación del proyecto final ante el grupo, seguida de debate y comentarios entre todos. Al finalizar el proyecto los estudiantes evaluaron el proceso y su propia participación en el proyecto respondiendo a un cuestionario (ver anexo)

Para acompañar todo este proceso y para reflexionar sobre las funciones y contenidos establecidos en el programa de estudios utilicé video clases<sup>2</sup>. Los

---

2 Al inicio del proyecto, pregunté a los estudiantes sobre el tipo de conexión de internet que tenían y si todos disponían de aparatos para ver los videos. Esta era una condición importante para el buen desarrollo del proyecto con las video clases, pues una de las críticas al uso de la clase invertida es que esta puede “aumentar” la brecha digital, cuando no hay condiciones ideales para acompañar el aprendizaje. Todos los videos con los contenidos trabajados en clase se encuentran en el siguiente enlace de Youtube: <https://www.youtube.com/user/Jorgelinat1/videos>

videos fueron grabados con la cámara del celular o de la Tablet de manera casera, sin edición<sup>3</sup>. Con relación a la dinámica de trabajo, los lunes se grababan los videos con los contenidos que se trabajarían en las clases de los días martes y jueves, exponiendo ejemplos y usando diferentes recursos. Los estudiantes, a su vez, veían los videos y realizaban preguntas y debates en el grupo de *Facebook*<sup>4</sup>. La figura 1 muestra cómo quedaba la disposición del video en el ambiente de interacción del grupo:



Figura 1: Publicación en red social para interacción

<sup>3</sup> Todos los videos con los contenidos trabajados en clase se encuentran en el enlace <https://www.youtube.com/user/Jorgelinat1/videos>. Para visualizar con detalles la grabación de videos, consultar: <http://www.hackademia.com.br/diario/>

<sup>4</sup> El grupo pertenece al curso de Antropología de la UNILA y se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://www.facebook.com/groups/1406608309603550/?fref=ts>.

Con respecto a los trabajos finales presentados por los alumnos, destaco los siguientes:

- Blog<sup>5</sup>: El grupo que trabajó con el blog presentó la diversidad de lenguas y culturas presente en la ciudad de Foz de Iguazú. La propuesta era acercar a los estudiantes a la realidad de su contexto de estudio y trabajar con el tema sobre fronteras y lenguas. Durante el curso los estudiantes investigaron en los medios de comunicación de la ciudad datos diversos que los ayudaron a elaborar el trabajo final. El tema también era debatido durante las clases.
- Página Red Social<sup>6</sup>: Este grupo escogió presentar la historia de Foz de Iguazú elaborando una página en la red social *Facebook*. Para ello tuvieron en cuenta aspectos trabajados en clase sobre la estructura principal de las páginas en redes sociales. Los contenidos trabajados versan sobre intercambio. La página es bilingüe, español y portugués, y al igual que el trabajo anterior, su objetivo era aproximar a los estudiantes a su contexto de estudio y de convivencia.
- Sitio de interés<sup>7</sup>: El trabajo tuvo como objetivo contar relatos referidos a las ciudades de la Triple Frontera, Puerto Iguazú, Foz de Iguazú, Ciudad del Este. Durante las clases nos abocamos siempre al contexto de estudios y las particularidades de la frontera. Así, el objetivo del

---

5 Disponible en <http://integrandolaslenguas.blogspot.com.br/>

6 Disponible en: [https://www.facebook.com/pages/UNILAbiling%C3%BCecuentalahistoriadeFozdeIguaz%C3%BA/682616085082077?ref\\_type=bookmark](https://www.facebook.com/pages/UNILAbiling%C3%BCecuentalahistoriadeFozdeIguaz%C3%BA/682616085082077?ref_type=bookmark)

7 Disponible en: <https://www.facebook.com/mirafoz?fref=ts>

estudio es ayudar a nuevos estudiantes a encontrar lugares baratos para comprar y vivir en la frontera. Se trabaja con el tema de la frontera y con los diferentes géneros académicos.

- Video<sup>8</sup>: Este grupo realizó un video contando de forma breve algunas peculiaridades de la vida en la frontera. Para ello contaron también con entrevistas locales. Los estudiantes realizaron la guía del video en la clase y después de corregirla junto con la profesora, discutieron sobre cómo sería realizar la filmación.

El desarrollo de dichas propuestas ha permitido tornar el proceso de aprendizaje más colaborativo, puesto que los estudiantes se vieron ante la necesidad de asumir una postura al mismo tiempo autónoma, activa y participativa. Asimismo, fue fundamental el desarrollo de una postura reflexiva y crítica que les permitiera apropiarse de un modo más eficaz de los contenidos e informaciones que estaban disponibles en la red. Como sujetos activos y reflexivos, los estudiantes pudieron controlar su proceso de aprendizaje y establecer nuevas metas con relación a la lengua que estaban aprendiendo. En el siguiente apartado, comentaré algunos de los resultados del trabajo realizado con las video-clases, que culminaron en la elaboración de las producciones finales presentadas anteriormente.

---

8 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=kTag92TfgLU&feature=youtu.be>

#### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

De acuerdo a los resultados, los estudiantes se sintieron más identificados con los videos por considerarlos más próximos a la cultura digital y a su cotidiano. Sin embargo, pude observar que al principio de las actividades, los estudiantes prestaban más atención a los videos, la cual disminuía hacia el final del proyecto. Entre los comentarios apuntados por los estudiantes pude constatar que uno de los problemas se refería a la elaboración simple de los vídeos y por ese motivo después de algunas semanas pasaron a ser monótonos. La evaluación de los alumnos nos advierte sobre la importancia que tiene la conformación de un equipo interdisciplinar de docentes cuando se trata de trabajar con clases invertidas, puesto que esta modalidad de enseñanza demanda habilidades específicas que posibiliten el diseño y la elaboración de videos, para los cuales son fundamentales los conocimientos de fotografía, tecnología, sonido, etc. Así, trabajar en colaboración de forma interdisciplinar es fundamental para un buen uso e impacto de la herramienta.

El análisis de las evaluaciones de los estudiantes también permitió observar que más del 70 % del grupo afirmó haber visto todos los videos. Este punto se vio reflejado en las clases, puesto que quien no veía los videos no participaba de manera efectiva. Ver cada uno de los videos publicados en el canal de Youtube les permitía buscar más materiales que enriquecían el debate de los temas propuestos.

Todo el grupo concordó que los videos ayudaron a comprender mejor los contenidos de las clases y el 90% buscó material complementario a partir de los videos para luego debatir en las clases. En relación al primer punto, una

de las ventajas que los estudiantes valorizaron fue el hecho de poder volver al contenido todas las veces que lo creían necesario.

También cabe destacar que un 45% afirmó que aprende tanto en casa como en la Universidad, y un 9% afirmó que el aprendizaje de la lengua no resulta apenas de asistir las clases en la Universidad. Dado su contexto específico, en la UNILA, los espacios de aprendizaje de la lengua extranjera son diversos: aulas, pasillo, cafés, residencias, etc.

#### CONCLUSIÓN

El contexto actual de enseñanza y aprendizaje de lenguas se “re significa” todos los días y por eso el papel del docente y del estudiante también debe re significarse. En este lugar las tecnologías desempeñan un rol importante en la conformación de nuevos espacios y nuevos medios de colaboración e integración. El proceso educativo debe tener en cuenta las nuevas formas de aprender e interactuar en la cultura digital. Esta afecta tanto a los profesores como a los estudiantes que están motivados para desarrollar nuevas habilidades, a partir de las cuales puedan codificar y decodificar mensajes, formar un pensamiento crítico y potenciar su desarrollo personal y cultural, pudiendo convertirse en usuarios preparados para el uso de las nuevas tecnológicas que demanda la sociedad.

Las clases invertidas pueden transformar al estudiante en protagonista del proceso de enseñanza, pero para ello también es importante que se tengan en cuenta algunos principios importantes de esa modalidad de enseñanza, conforme señala el informe *Flipped Classroom Field Guide* (2014), en Valente (2014, 88):

Según el informe Flipped Classroom Field Guide (2014), las reglas básicas para invertir el aula son las siguientes: 1) las actividades en la sala implican una cantidad significativa de cuestionamiento, resolución de problemas y de otras actividades de aprendizaje activo, obligando al alumno a recuperar, aplicar y ampliar el material aprendido on-line; 2) Los alumnos reciben un feedback inmediatamente después de haber realizado las actividades presenciales; 3) Los alumnos son incentivados a participar en las actividades on-line y en las presenciales, las cuales son computadas posteriormente en la evaluación formal del alumno, vale decir, valen nota; 4) tanto el material a ser utilizado on-line como los ambientes de aprendizaje en el aula son altamente estructurados y bien planificados.<sup>9</sup> (Traducción propia)

Para finalizar, es importante resaltar que este tipo de metodología no es nuevo en las clases. Varias instituciones ya vienen implantando proyectos en diversas áreas usando el concepto de clase invertida. Sin embargo, es necesario siempre tener en cuenta que la planificación, motivación y retroalimentación de todas las actividades son esenciales para que realmente se desarrolle una propuesta en que el estudiante sea el protagonista.

---

9 “As regras básicas para inverter a sala de aula, segundo o relatório Flipped Classroom Field Guide (2014), são: 1) as atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido on-line; 2) Os alunos recebem feedback imediatamente após a realização das atividades presenciais; 3) Os alunos são incentivados a participar das atividades on-line e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota; 4) tanto o material a ser utilizado on-line quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados.” (Valente, 2014, 88)

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonilla Rincon, G. *Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos*. Universidad del Valle, Bogotá, 2003.
- Gardner, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1995.
- Valente, José Armando. “Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida”. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR. Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97.

#### ANEXO

##### Cuestionario

1. ¿He visto todos los videos sobre las clases?
2. ¿Me parecieron interesantes? ¿Por qué?
3. ¿Me han servido para aprender más el contenido de la clase? ¿He practicado más mi español?
4. ¿He buscado más material a partir de las clases?
5. ¿Aprendo más en casa o en la Universidad?
6. Prefiero ver los videos y discutir el contenido en clase. ¿Por qué?
7. ¿Los videos me ayudan a organizar el contenido de las clases? ¿De qué forma?
8. ¿Prefiero trabajar con un manual? Justifica tu respuesta.
9. ¿Un manual y los videos sería ideal? Justifica tu respuesta.

# Entrevista a Vani Moreira Kenski

Mônica Ferreira Mayrink

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

Vani Moreira Kenski

Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/USP. Pesquisadora na área de Educação a Distância; Ensino mediado pelas tecnologias digitais e Educação, comunicação e tecnologias digitais. Autora dos livros: *Tecnologias e ensino presencial e a distância*; *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação* e *Tecnologias e tempo docente*, todos pela ed. Papyrus. Autora e organizadora do livro *Design Instrucional para cursos online* (Editora SENAC/SP).

Contato: vani@siteeducacional.com.br

Mônica Ferreira Mayrink

Doutora e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Graduação e Pós-Graduação no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: formação de professores, reflexão, ensino e aprendizagem de línguas presencial e a distância.

Contato: momayrink@usp.br

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

Doutora em Linguística pela UNICAMP e Mestre em Letras e em Educação, ambos pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Letras Românicas da Universidade Federal da Bahia. Atua nos programas de Pós-Graduação em Linguística da UFC e no de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores.

Contato: liviarad@yahoo.com

Recebido em: 28 de novembro de 2016

Aceito em: 14 de dezembro de 2016

CARACOL: Muito se fala sobre o impacto das tecnologias no ensino na atualidade. Como você caracteriza esse cenário?

VANI MOREIRA KENSKI: As mudanças incorporadas à sociedade pelas tecnologias digitais chegam muito lentamente à educação. Neste caso, estou considerando a educação formal, legalmente instituída. Isto porque a educação informal - aberta e livre - tem, nos usuários conectados nos mais diferenciados dispositivos digitais, a sua principal *tribo*.

Idade, localização física, formação escolar... as designações que identificam os seres em uma instituição de ensino regular, nas ações educacionais livres via internet não são tão relevantes. Isto faz diferença e causa um dos principais impactos na atualidade, ou seja, para aprender não é preciso ir para a escola.

Seres conectados com vontade de aprender, aprendem. As ofertas são abertas, amplas, livres, transnacionais e, na maioria das vezes, gratuitas. Interligadas nas redes, as conexões entre mentes (Kerckhove, 2009) – e entre estas e a infinidade de dados disponíveis e acessáveis – libertam as pessoas da dependência do acesso à informação e ao conhecimento apenas pelos caminhos formais e legais do ensino regular. Como diz Michel Serres (2015), “o acesso à informação mudou completamente o jogo do ensino”. O fácil acesso à informação disponibilizada pelos meios digitais transforma as práticas e a pedagogia.

CARACOL: Em que medida você acha que esse movimento se aplica ao contexto brasileiro?

VMK: A revolução digital já existe no Brasil, independente dos problemas de infraestrutura tecnológica, baixa velocidade de banda, monopólios

comerciais e legislação defasada que temos e que prejudicam o amplo acesso e uso das tecnologias digitais, sobretudo a internet.

O Brasil possui hoje presença significativa de usuários na internet. No *ranking* mundial ocupa a quinta posição em número de usuários *logados*, perdendo apenas para China, Estados Unidos, Índia e Japão. Dados bem atuais mostram que o país representa 40% de todo o contingente *online* da América Latina. Isto, no entanto, não basta. Em termos de contexto brasileiro, o país ainda sofre de um *gap* significativo de exclusão digital.

Na realidade digital brasileira o que fica evidente é a desigualdade nas condições de acesso e uso dos recursos e dispositivos disponíveis na internet pelo território brasileiro. Temos espaços diferenciados, sobretudo no Sul e no Sudeste, com níveis ótimos de presença digital. Outras partes do Brasil (e mesmo regiões e bairros do mesmo estado ou cidade) não possuem condições mínimas de acesso e fraco conhecimento para uso dos meios digitais. Esta desigualdade replica as desigualdades econômicas e educacionais existentes em todo o país. Ou seja, na nossa realidade brasileira, a internet é elitista, colabora para a divisão social (entre os que têm ou não acesso), é cara, de baixa qualidade e garante precariamente as condições para viabilização de projetos educacionais online extensivos.

Se fecharmos as nossas lentes para o contexto educacional do ensino superior brasileiro teremos um grupo mais homogêneo em relação ao acesso e uso das tecnologias digitais. Neste grupo o uso da internet é ampliado com finalidades de comunicação, entretenimento, acesso à informação e aprendizagens. Neste contexto, o uso da Internet para realização de trabalhos e pesquisas é intenso. A oferta ampliada de dados facilita a busca de

informações. As possibilidades de interações viabilizam a formação de redes de pessoas com vontade de aprender, pesquisar, avançar no conhecimento... independente do espaço em que se encontrem. Neste segmento predomina o uso das tecnologias para aprender, em instituições de ensino ou de forma aberta e livre.

CARACOL: Podemos afirmar que o perfil do professor no século XXI já mudou? E o perfil do aluno, já é outro? Por quê?

VMK: Professores e alunos – sobretudo os do ensino superior – estão naturalmente integrados à cultura digital. Acessam internet, usam celulares e adquirem práticas ligadas ao uso dos dispositivos digitais. Este perfil pessoal não se descola totalmente do perfil profissional – de professor ou de aluno – que representam nos espaços educacionais, ainda que nestes espaços não se utilizem diretamente dos meios digitais para ensinar e aprender.

CARACOL: Que avanços teórico-metodológicos são necessários para uma integração mais eficaz das TIC na educação?

VMK: Acredito que não são necessariamente avanços, mas fazer o que Dewey já dizia há 100 anos e que nunca foi compreendido integralmente e posto em prática como deveria. Ou seja, significa colocar ênfase na experimentação e no trabalho colaborativo como posicionamentos metodológicos essenciais. Ou seja, aprender fazendo. Praticar, se expor, explorar em grupos, refletir sobre os resultados e descobertas e ir além, continuamente. Promover a criação, a investigação e a originalidade no processo de ensino-aprendizagem. Buscar soluções criativas e saber aproveitar os recursos disponíveis. Teóricos

como George Siemens, Eric Mazur, Jane Lave, para citar alguns, propõem caminhos para a integração das pessoas mediadas pelos dispositivos digitais e que convergem para estes mesmos princípios. Importante, portanto, é a integração entre as pessoas e o uso dos recursos digitais para viabilizar esta possibilidade de aprender e ensinar, juntos.

CARACOL: Considerando esse cenário, que demandas ou desafios se apresentam para as instituições de ensino superior formadoras de professores?

VMK: As possibilidades de uso massivo e intenso da internet requerem mudanças estruturais nos programas, currículos, ações didáticas e funcionamento das escolas de todos os níveis.

Os cursos de formação de professores precisam se abrir para o presente e alterarem significativamente seus modelos de formação. Abrirem-se para práticas de ensino mediadas. Isto exige alterações não apenas nos conteúdos e nas formas de ensino presenciais, mas nas temporalidades das aulas e na atuação dos professores.

É preciso tempo para que se possa realizar buscas online, planejamento, preparação e organização das aulas. Tempo para as ações e para interações online. Elaboração e participação em projetos colaborativos com professores e alunos de outras áreas que possibilitem interfaces em que todos aprendam.

O êxito dessas iniciativas é diretamente proporcional à frequência das interações didático-comunicativas entre todos os envolvidos, à liderança do mediador e ao trabalho colaborativo realizado por todos os participantes das equipes de professores e alunos.

Enquanto os cursos de formação de professores continuarem praticando o ensino para o passado – vivenciando currículos focados no mundo da certeza

e no tempo analógico dos processos educacionais dos séculos anteriores-, não teremos bons professores que consigam dialogar com as necessidades da realidade educacional e social da atualidade.

Em um texto<sup>1</sup> anterior, eu já havia dito que

O futuro da educação no Brasil, assim como em todo o mundo, se orienta basicamente pelas inovações apresentadas na internet. Não há como definir – na realidade econômica e educacional do Brasil, neste momento – o que será concretizado, mas é possível vislumbrar o necessário para a melhoria da qualidade da educação e como a internet pode colaborar para isto. Neste momento, uma conexão rápida e sem fio (wi-fi) e a nuvem já condicionam a possibilidade de mudanças radicais, para melhor, nas escolas.

CARACOL: Pensando na produção de materiais e conteúdos digitais para o ensino de línguas na escola básica, no seu modo de ver, como os pesquisadores podem contribuir?

VMK: Uma das principais iniciativas para os pesquisadores que se preocupam com a melhoria da qualidade do ensino na atualidade é a de conhecer a realidade. Ir ao encontro dos alunos e seus professores. Pesquisar suas necessidades e confrontá-las com o que as tecnologias podem oferecer para auxiliar e facilitar, no contexto em que se encontram. Importante também é não se isolar, integrar-se com pesquisadores em redes nacionais e internacionais que tenham objetivos de pesquisa comuns. Formar equipes

---

1 Educação e internet no Brasil. Cadernos Adenauer XVI. No.3. 2015. Disponível em: <<http://www.kas.de/wf/doc/16511-1442-5-30.pdf>>. Acesso: 6/11/2016.

interdisciplinares para o desenvolvimento de projetos que possam ir ao encontro dos desejos e necessidades atuais dos alunos, professores, escolas.

Como já disse, em outro texto<sup>2</sup>,

As novas formas de interação e comunicação em redes, oferecidas pelas mídias digitais, possibilitam a realização de trocas de informações e cooperações em uma escala inimaginável. Permitem o desenvolvimento de projetos colaborativos complexos e associações inesperadas e permitem a construção coletiva aberta.

Exemplos desta forma de ação integrada são apresentados em e-books, como **Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais e Tecnologias Digitais para Produção do Conhecimento no Ciberespaço**.

Pesquisadores em campo com professores, com projetos “mão na massa”, podem fazer muito e colaborar para que todos aprendam de forma satisfatória, de acordo com o contexto e a realidade atual. Um bom exemplo disto é descrito pela professora Dulce Cruz (UFSC) no artigo “RPG Maker como ferramenta pedagógica: produzindo jogos eletrônicos com crianças”<sup>3</sup>. É uma pesquisa acadêmica e um processo de intervenção utilizando software e narrativas. Fez diferença.

---

2 Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 647-665, out. 2008 647 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso: 6/11/2016.

3 Dulce Márcia Cruz. “RPG Maker como ferramenta pedagógica: produzindo jogos eletrônicos com crianças”. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/acotb/article/view/6391/3620>>. Acesso: 6/11/2016.

CARACOL: Quais seriam os principais desafios e perspectivas para a formação de professores de línguas com respeito às estratégias de aprendizagem e de ensino no cenário tecnológico?

VMK: O principal desafio em relação a estratégias de ensino em qualquer curso ou processo formativo está na rigidez da estrutura das instituições de ensino e na visão antiquada e preconceituosa (em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino) de gestores e docentes. A insistência destes em manter o mesmo tipo de postura tradicional, inflexível e distante, focada no conteúdo a ser “entregue” aos alunos, sem maior interação e sem considerar as mudanças na cultura e na realidade social e educacional, inviabiliza qualquer projeto de ensino digitalmente mediado.

Em relação às estratégias de aprendizagem para a formação de professores de línguas, as perspectivas são inúmeras. Considerando que as redes digitais nos colocam em tempos e espaços em que proliferam os usos dos mais diversos idiomas, a criatividade do coletivo de professores e alunos pode criar estratégias diferenciadas em que todos aprendam. Propor projetos e desafios que possam entusiasmar os alunos a participarem, a serem agentes ativos para suas próprias aprendizagens, vale a pena.

Colaboração, construção coletiva, cocriação, atuação em equipes para a superação de desafios e alcance de resultados que beneficiem o aprendizado e garantam o aprendizado de todos, com suas diferenças e especificidades.

CARACOL: Pensando nas diversas competências, como se definiria a do professor de línguas em relação à tecnologia? Quais seriam os saberes

necessários para esse professor no contexto da escola básica? Como os cursos de formação de professores podem contribuir?

VMK: Não posso dizer, especificamente, em relação aos professores de línguas, mas todos os professores precisam considerar a formação e capacitação dos docentes não apenas para uso das mídias digitais atuais. Isso eles já sabem e usam em seus tempos livres. É preciso que eles sejam formados para uma nova didática, uma nova pedagogia, que considere as alterações disruptivas ocasionadas pela internet na maneira de ensinar, de se relacionar com os alunos e com o próprio conhecimento. Requer a compreensão das possibilidades das redes para chegar a todos os estudantes, indiscriminadamente e, dessa forma, alcançar a desejável universalização e democratização do acesso a educação de qualidade.

As tecnologias estão em permanente processo de atualização e transformação. Como diz Siemens, o criador do Conectivismo, “escolher o que aprender e o sentido da informação que nos chega é visto através da lente de uma realidade em permanente transformação. A resposta que agora é correta pode ser errada amanhã, devido a alterações no clima informacional que afeta a decisão”.

De acordo com o Conectivismo, os modos como a pessoa aprende e atua no mundo foram alterados pelo uso dos novos recursos digitais. De acordo com este posicionamento teórico, a concepção de ensinar e aprender baseia-se em alguns princípios essenciais. Alguns deles:

- A aprendizagem e o conhecimento baseiam-se na diversidade de opiniões;

- A aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação;
- A aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos;
- A capacidade de saber mais é mais importante do que aquilo que sabemos num determinado momento;
- Promover e manter conexões é fundamental para facilitar a aprendizagem contínua.
- A capacidade de ver conexões entre ideias, conceitos e áreas de saber é uma habilidade fundamental;

Sobre este assunto, considero importante ir direto à fonte, ou seja, ao livro do próprio George Siemens, **CONNECTIVISMO Uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital**.

Outras bibliografias interessantes para o aprofundamento e compreensão das possibilidades de atuação dos professores na atualidade podem ser encontradas em dois livros bem atuais: **Ensino híbrido: personalização e tecnologia da educação**, da Lilian Bacich e **Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação: Fundamentos Ontológicos e Epistemológicos**, da Maria Cândida Moraes.

# Entrevista a Wilson Leffa

Mônica Ferreira Mayrink

Livia Márcia Tiba Rádís Baptista

Wilson Leffa

Professor Titular da Universidade Católica de Pelotas. Doutorou-se em Linguística Aplicada pela Universidade do Texas em 1984 e trabalhou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem artigos, livros e capítulos, publicados no Brasil e no exterior. Na área de formação de recursos humanos, orientou teses de doutorado, dissertações de mestrado e trabalhos de iniciação científica. Foi duas vezes presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), criou o periódico Linguagem & Ensino e é avaliador de órgãos de fomento, incluindo a CAPES e o CNPq. Mais recentemente concentrou-se no estudo das novas tecnologias no ensino de línguas, incluindo a produção de Recursos Educacionais Abertos e o ensino a distância.

Contato: [leffav@gmail.com](mailto:leffav@gmail.com)

Homepage: <http://www.leffa.pro.br/>

Mônica Ferreira Mayrink

Doutora e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Graduação e Pós-Graduação no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: formação de professores, reflexão, ensino e aprendizagem de línguas presencial e a distância.

Contato: [momayrink@usp.br](mailto:momayrink@usp.br)

Livia Márcia Tiba Rádís Baptista

Doutora em Linguística pela UNICAMP e Mestre em Letras e em Educação, ambos pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Letras Românicas da Universidade Federal da Bahia. Atua nos programas de Pós-Graduação em Linguística da UFC e no de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores.

Contato: [liviaraad@yahoo.com](mailto:liviaraad@yahoo.com)

Recebido em: 20 de novembro de 2016

Aceito em: 14 de dezembro de 2016

CARACOL: Muito se fala sobre o impacto das tecnologias no ensino na atualidade. Como você caracteriza esse cenário?

VILSON LEFFA: Quando falamos no impacto das tecnologias no ensino, estamos falando das tecnologias digitais de informação e comunicação, trazidas para a área da educação. O que vemos é um cenário de grandes mudanças. Passamos a viver em uma sociedade em rede, com noções diferentes de espaço e tempo. Não há limites geográficos para o que fazemos. Podemos interagir com o outro a qualquer hora e de qualquer lugar, mesmo que o outro esteja do outro lado do planeta. Rompemos não só as fronteiras entre os países, mas também derrubamos as paredes entre a sala de aula, o escritório, o restaurante ou o quarto de dormir em nossa casa. O tempo agora é 24/7, ou seja, 24 horas por dia e 7 dias por semana. Podemos de nosso quarto comprar um refrigerador, fazer uma lição diretamente no site da universidade ou conversar com um falante de outra língua, aproveitando uma hora insone na madrugada de um fim de semana. Acho que essa ubiquidade pode ter um impacto muito grande, principalmente na aprendizagem de línguas, em que sempre se sentiu essa dificuldade de aproximar o locutor da outra língua e proporcionar uma interação autêntica.

CARACOL: Em que medida você acha que esse movimento se aplica ao contexto brasileiro?

VL: Vivemos em um planeta conectado e o que se aplica a outros países aplica-se também ao contexto brasileiro. Alguns falam em exclusão digital em nosso país, mas eu não vejo assim. Entendo que há uma inclusão acelerada em curso, principalmente devido à grande expansão dos celulares,

provavelmente a mais inclusiva de todas as tecnologias. É muito difícil encontrar estudantes do ensino do ensino médio e do ensino superior que não estejam dedilhando em seus celulares, trocando mensagens com seus amigos ou acessando as redes sociais. É um fenômeno mundial, praticamente sem distinções de classe social ou barreiras geográficas.

CARACOL: Podemos afirmar que o perfil do professor no século XXI já mudou? E o perfil do aluno, já é outro? Por quê?

VL: Todos mudam, não só os alunos, mas também os professores. É claro que os professores podem oferecer alguma resistência diante de tantas novidades que surgem de modo tão rápido. Há novidades que são apenas modismos e que logo vão desaparecer, mas outras vieram para ficar. Distinguir entre um caso e outro é o desafio do professor. Quanto aos alunos, eles fazem parte da mudança, trazem a mudança para a sala de aula. Antes os alunos vinham à escola para aprender, com uma distância muito grande entre o conhecimento deles e o do professor. Hoje isso mudou muito; o saber do aluno está mais próximo do saber do professor e, dependendo do tópico, pode ser até superior. O letramento digital, que o professor está sendo obrigado a reaprender, o aluno já adquiriu em primeira mão; já nasceu nele.

CARACOL: Que avanços teórico-metodológicos são necessários para uma integração mais eficaz das TIC na educação?

VL: Integração é uma palavra importante aqui. O objetivo no uso da tecnologia não é atrapalhar a atividade da escola, como se fazia antigamente, com os laboratórios de informática, para onde os alunos eram ostensivamente levados umas duas ou três vezes por semana. As tecnologias digitais devem

ser oferecidas em abundância, atuar a qualquer momento e sem provocar obstruções, agindo naturalmente e de modo invisível. O ideal é uma rede Wi-Fi de alta velocidade, no modelo de um computador por aluno, usando máquinas leves e resistentes que podem ser carregadas pelos alunos a qualquer lugar, inclusive para suas casas.

CARACOL: Considerando esse cenário, que demandas ou desafios se apresentam para as instituições de ensino superior formadoras de professores?

VL: Durante muito tempo falou-se que o problema não era de infraestrutura digital, mas de formação de recursos humanos: mais do que comprar máquinas era necessário preparar os futuros professores. Sinceramente, acho que isso está mudando: o problema maior agora é exatamente a falta de uma infraestrutura adequada. Obviamente não estou falando em encher uma sala com computadores. Muito pelo contrário. Essas, se ainda existirem, devem ser esvaziadas. Estou falando novamente de uma boa rede sem fio, com Wi-Fi de alta velocidade, e um computador por professor. É claro que o problema não é a tecnologia, mas o uso que se faz dela. Temos que aprender a usar. E a melhor maneira de aprender a usar é usando. Não adianta teorizar sobre algo que ainda não conhecemos bem. Vamos aprender a usar, usando.

CARACOL: Pensando na produção de materiais e conteúdos digitais para o ensino de línguas na escola básica, no seu modo de ver, como os pesquisadores podem contribuir?

VL: Sobre a produção de materiais para o ensino de línguas, a meu ver, a ideia mais inovadora que tem surgido nos últimos anos é o conceito de

Recurso Educacional Aberto (REA). Trata-se basicamente de materiais de aprendizagem de domínio público preparados pelos próprios professores, armazenados em repositórios de livre acesso, de onde podem ser retirados, modificados, adaptados e novamente armazenados para serem redistribuídos a outros professores – permitindo a colaboração em massa. Preparar um material de qualidade envolve um investimento de tempo que o professor não tem, mas, pelo princípio da colaboração em massa, é possível adaptar o material existente a diferentes contextos, de acordo com a necessidade e interesse dos alunos.

CARACOL: Quais seriam os principais desafios e perspectivas para a formação de professores de línguas com respeito às estratégias de aprendizagem e de ensino no cenário tecnológico?

VL: Em minha percepção, os principais desafios não são tecnológicos, mas pedagógicos. A tecnologia oferece tudo que o professor possa desejar para o seu trabalho como professor de línguas, incluindo o uso de textos verbais, imagens, áudio e vídeo. Mais do que isso: a tecnologia oferece também a possibilidade de um interlocutor autêntico para interagir com o aprendiz, por meio da criação de grupos, usando determinados aplicativos, como o WhatsApp. O que era impensável há alguns anos, hoje está a um clique de distância. O problema, no entanto, é como usar toda essa tecnologia. O que se vê é que aplicativos voltados para o ensino de línguas, como o Duolingo e o Memrise, por exemplo, são extremamente tradicionais do ponto de vista pedagógico, e representam um recuo metodológico de mais de 100 anos. Acho que este é o principal desafio: reaprender a ensinar línguas nos suportes digitais.

CARACOL: Pensando nas diversas competências, como se definiria a do professor de línguas em relação à tecnologia? Quais seriam os saberes necessários para esse professor no contexto da escola básica? Como os cursos de formação de professores podem contribuir?

VL: Para mim é uma questão de equilíbrio: nem uma adoção cega de tudo que aparece, nem uma rejeição sumária a tudo que é novo. Precisamos encontrar um meio-termo, uma terceira via. O professor de línguas precisa ter entusiasmo e paixão pelo que faz, incluindo no uso das tecnologias digitais. Querendo ou não, estamos entrando numa era pós-humana, com a predominância cada vez maior das máquinas, não só no trabalho, mas também no lazer e na educação. Mas também não podemos ser ingênuos e achar que vamos entrar em um mundo maravilhoso, com os computadores trabalhando como nossos escravos. Não vamos trabalhar menos agora; vamos trabalhar mais. Eu pessoalmente estou convicto de que nunca trabalhei tanto, mas também acredito que consigo fazer o que não teria condições de fazer antes, compartilhando tarefas com a máquina e deixando ela tomar conta das coisas mais mecânicas e enfadonhas do meu trabalho. Eu confesso que este fantástico mundo novo em que estamos entrando, me fascina e seduz, mas sei também que estamos perdendo nossa liberdade, com as máquinas invadindo nossa privacidade e nos vigiando cada vez mais. Resolvi, no entanto, me deixar seduzir, tentando desenvolver uma criticidade possível. No fundo, carrego a esperança, ingênua talvez, de que as máquinas não estão aqui apenas para nos vigiar e punir.

# Entrevista a Marcelo El Khoury Buzato

Mônica Ferreira Mayrink

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

Marcelo El Khoury Buzato

Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP (2007) com estágio pós-doutoral realizado na Universidade da Califórnia (2015). Docente do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP, atua na área de Linguagem e Sociedade, na linha de pesquisa em Linguagens e Tecnologias. Organizou os volumes “Cultura Digital e Linguística Aplicada” (Pontes, 2016) e “New Literacies, New Agencies?” (Peter Lang, 2013).

Contato: mbuzato@iel.unicamp.br

Mônica Ferreira Mayrink

Doutora e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Graduação e Pós-Graduação no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: formação de professores, reflexão, ensino e aprendizagem de línguas presencial e a distância.

Contato: momayrink@usp.br

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

Doutora em Linguística pela UNICAMP e Mestre em Letras e em Educação, ambos pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Letras Românicas da Universidade Federal da Bahia. Atua nos programas de Pós-Graduação em Linguística da UFC e no de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores.

Contato: liviarad@yahoo.com

Recebido em: 29 de novembro de 2016

Aceito em: 14 de dezembro de 2016

CARACOL: Muito se fala sobre o impacto das tecnologias no ensino na atualidade. Como você caracteriza esse cenário?

MARCELO EL KHOURI BUZATO: Primeiro me permita ressaltar, eu considero a metáfora do “impacto” inadequada. Qualquer tecnologia é um tecido orgânico de princípios científicos, soluções técnicas e forças sociais e políticas, ou seja, elas não são, como muitos querem, algo externo às relações entre grupos sociais, às ideologias e aos conflitos sociais, mas surgem justamente nessa rede de relações. Talvez por isso mesmo tenha ficado cada vez mais claro que não há impacto educacional do computador, não se trata de trazer uma solução técnica vinda de outro lugar, talvez outro planeta (risos) e jogar no contexto educacional.

Contudo, certamente a educação não é totalmente refratária ao conjunto de transformações sociais, políticas e epistêmicas que vem se instalando paulatinamente desde que os computadores e as redes telemáticas tornaram-se parte do cotidiano das pessoas e das instituições. Muito do que se fazia na escola, por exemplo, já não faz mais sentido, e, se persiste, é justamente porque se esperava que essas coisas sumissem na base do “impacto”. O que há, em minha opinião, é um processo de apropriação tecnológica que se dá em dois sentidos. Num primeiro sentido, que eu chamo de “pedagogização acrítica”, o que se faz é distorcer o que seria o “espírito da tecnologia” para continuar-se a fazer as mesmas coisas de sempre passando pelo computador, mas sem que o poder do computador afete de fato o processo.

Para dar um exemplo bobo, eu soube de um projeto numa escola de ensino básico em que os alunos tinham que escrever uma carta para a mãe, em homenagem ao dia das mães. As crianças escreveram as cartas à mão

(para a professora poder ver que erros de ortografia estavam cometendo, sem ajuda do corretor ortográfico do processador de texto), depois foram até o laboratório de informática para digitá-la e ornamenta-la no processador de texto. As cartas foram então impressas pela monitora do laboratório (porque se temia que ensinando as crianças a usar a impressora haveria desperdício de papel) e coladas em um mural no pátio da escola, para serem exibidas na festa para as mães. Eis o resultado: as crianças acharam muito chato ter que digitar uma coisa que já tinham escrito; as mães gostaram da homenagem, mas mais porque estavam desconfiadas de que os filhos não estavam sendo ensinados a usar o computador, do que pela homenagem em si; houve uma briga entre dois alunos, porque um deles zombou do tom (excessivamente?) carinhoso com que o outro se dirigira à mãe, ao que o outro reagiu com violência física. Isso é pedagogização acrítica: dá-se um jeito de inserir o computador numa prática tradicional, usa-se o computador de forma contrária ao seu espírito (para copiar e não para processar, para reproduzir e não para construir, etc.), e com isso distorce-se o que de fato se pretende ensinar (carta para a mãe é um gênero privado que, em geral, se escreve à mão, ou, quando se digita, se envia em forma eletrônica, como um email, por exemplo).

O segundo sentido da apropriação tecnológica eu chamo de “apropriação ascendente”. Ela começa com um grupo de pessoas que partilham de um ideal comum ao qual o espírito dos computadores e das redes telemáticas se adapta e que, uma vez incorporado às práticas desse grupo, promove transformações nos modos de pensar, fazer e sentir. Nós vemos isso acontecendo nas grandes “empreitadas digitais” do nosso tempo: Google,

Facebook, YouTube, Wikipedia são empreendimentos em que as coisas se deram mais ou menos assim, embora, exceto pela Wikipedia, eles tenham, posteriormente, tornando-se negócios que já não são orientados a ideais outros senão o do lucro. Esse tipo de apropriação traz consigo a necessidade de pedagogias colaborativas e voltadas para projetos, a legitimação de várias formas de participação, a fluidez dos objetivos e das lideranças, e, sobretudo, uma abertura para além dos muros da escola (ou do AVA) e a formação orgânica de uma governança coletiva, pela qual todos se responsabilizam pelo processo e pelo produto. Um simples blog ou um grupo de WhatsApp pode ser a “infraestrutura técnica” de um processo como esse. Mas quando pensamos nos outros elementos do processo, fica claro que temos muito a fazer em termos de metodologia, currículo, avaliação, protagonismo, etc. para que esse tipo de movimento se torne possível.

CARACOL: Em que medida você acha que esse movimento se aplica ao contexto brasileiro?

MEKB: Os dois movimentos de apropriação de que falei antes se aplicam, até onde posso ver, à maioria dos países, com diferenças de grau, mas penso que no Brasil temos três fatores específicos que afetam a equação fortemente. O primeiro é a questão do acesso. O segundo, o da formação dos professores e do entorno. O terceiro, o dos currículos e das avaliações.

A questão do acesso é a mais óbvia: faltam computadores portáteis, projetores, conexões rápidas e confiáveis, suporte técnico, gestão ágil na escolha, aquisição, licenciamento e customização de software e assim por diante. Isso é básico e necessário, mas está muito aquém do suficiente.

Porque há interesses comerciais e políticos envolvidos, e porque comprar máquinas e exibi-las é a forma mais eficaz de “mostrar serviço”, esse também é o ponto que os governos (ou donos de escolas privadas) atacam com mais frequência. Aliás, hoje temos o fenômeno dos smartphones, mais de um smartphone por pessoa no Brasil, que mitigou em parte essa carência, embora, claro, um smartphone seja muito limitado em comparação a um computador para o tipo de atividade que se faz na escola. Além disso, o uso de smartphones na sala de aula é proibido por lei em muitos estados.

A questão da formação de professores é muito mais difícil, porque ela não pode ser simplesmente “comprada”. Nos anos 1990, quando comecei a me interessar por esse tema, a questão era que os professores não sabiam nem ligar o computador, não entendiam como funcionavam os programas, se confundiam com ícones e convenções de navegação, não entendiam conceitos como arquivo compactado, DNS, plug-in, etc. Creio que para a grande maioria dos professores que formamos hoje, esse não é mais o problema. Até porque a maior parte deles tem muita familiaridade com computadores, celulares e internet em suas vidas privadas, ficou mais claro que a dificuldade mais grave do professor, pelo menos dos mais jovens, é compatibilizar o papel que a escola formatou para eles com as demandas dos alunos por práticas escolares mais condizentes com as práticas do cotidiano dos jovens. Além disso, é preciso dar conta do currículo, das metas de avaliação, das expectativas dos pais e da carga administrativa e burocrática que faz parte do seu trabalho.

Em países melhor qualificados em educação internacionalmente, em geral, os professores têm muito mais autonomia para compatibilizar esses fatores,

além de tempo pago e verbas reservadas para criar e estruturar projetos em que as mudanças necessárias vão sendo testadas e aprimoradas. Além disso, naqueles países, são muito menores as carências de formação que sabemos que existe hoje no Brasil, como, por exemplo, professores de línguas estrangeiras que não dominam as línguas que ensinam. Uma formação sólida na sua área de especialidade é fundamental para que o professor possa experimentar com as tecnologias. Senão, o professor vai ficar preso ao livro didático, porque já vem com respostas, aos temas e problemas de sempre, porque ele já sabe como controlar os resultados, ou então, o que eu acho até pior, vai partir para a pedagogização acrítica, vai “aleijar” a tecnologia para que ela não leve a coisa por caminhos em que ele se sente inseguro.

Outra coisa fundamental é que os professores não são envolvidos, em geral, nas escolhas de infraestrutura tecnológica na escola. Ninguém pergunta se ele prefere esse ou aquele tipo de máquina para trabalhar, se ele precisa de mais memória para trabalhar com jogos ou conexão mais rápida para trabalhar com internet, se ele quer plugar o laptop na própria mesa e dar aula de frente para os alunos, ou se quer um PC numa estante junto à lousa para ele dar aula de costas. No caso da EaD, os dilemas são parecidos; em geral, primeiro decide-se a estrutura técnica, o AVA, as partes que são abertas ou fechadas, que tipo de plug-in roda ou não, que tipo de arquivo pode ser carregado, etc. Depois se espera que o tutor/facilitador e os alunos se adaptem a isso e ponto final.

Finalmente há a questão dos currículos, que são bastante engessados e centrados em conteúdos, em lugar de habilidades e experiências, e que esperam que a interdisciplinaridade apareça do nada, por esforço individual

de professores que, e geral, não foram formados para isso. O paradigma das redes vem casado com o da interdisciplinaridade. Quem quer entender um gráfico em língua estrangeira publicado na internet precisa entender um mínimo de estatística para saber criticar as conclusões de que apresenta o gráfico, precisa saber instalar o plug-in que permite interagir com as variáveis do gráfico, e assim por diante. Há também o problema dos testes padronizados e do próprio vestibular que são pensados para um aluno que usa computador, mas não depende de computador. Essa é uma questão mais complexa, mas me preocupa que queiramos selecionar com papel e caneta as pessoas mais capazes para fazer avançar os mundos da ciência e do trabalho em que a dependência de computadores não só é um fato como uma tendência sempre crescente. Não seria hora de começarmos a admitir que estamos todos virando ciborgues mais rápido do que previam os filmes de ficção científica, e procurar testar o que um conjunto pessoa + computador é capaz de fazer? Como esses testes têm grande influência em como se planeja o ensino, esse tipo de discussão talvez pudesse incentivar um tipo de apropriação tecnológica mais progressista.

CARACOL: Podemos afirmar que o perfil do professor no século XXI já mudou? E o perfil do aluno, já é outro? Por quê?

MEKB: Creio que já abordei essa questão indiretamente nas perguntas anteriores, mas eu diria que estamos vivendo uma espécie de esquizofrenia em que tanto professores como alunos têm perfis duplos, um para a escola e outro para a vida. E penso que em ambos os casos a culpa não é deles. Nós

tendemos a nos esquecer de que a escola é uma tecnologia. Como tal, ela tem uma certa inércia, ela restringe certos comportamentos e impulsiona outros.

Nós sabemos, por exemplo, que copiar da lousa é uma coisa que existe na escola, mas aparentemente só mesmo na escola. Quando um aluno pega o celular e tira foto da lousa e um professor reclama disso, está claro que ou o professor acredita que copiar gera aprendizagem, ou ele está contando o tempo da cópia como tempo de aula. A pergunta que se faz é: o professor tem um “perfil analógico” e o aluno um “perfil digital”? Ou é o arranjo tecnológico da escola, onde quantidade de trabalho/aprendizagem é medida em forma de tempo e onde o aluno só tem acesso ao texto depois que o professor o transferiu (da mente, ou de um livro) para a lousa, que os levou a agir assim?

Claro, nós sabemos que os jovens hoje têm um perfil cognitivo e comportamental diferente. Eles não toleram bem atividades exclusivas de longa duração (como uma aula de cinquenta minutos) porque estão habituados à multiplicidade de atividades ao mesmo tempo, ao acesso a múltiplos espaços virtuais e interlocutores dentro de um mesmo espaço físico, a registrar automaticamente em lugar de copiar manualmente, a encontrar múltiplas representações da mesma ideia, em múltiplas linguagens e mídias, em vez de contentarem-se apenas com o texto escrito e, assim por diante. Porém nós temos muitos professores jovens, ou seja, pessoas que foram socializadas nessas mesmas dinâmicas e, em princípio, teriam o mesmo perfil. Eu considero simplista acharmos que os professores mais velhos têm outro perfil porque são mais velhos. Penso que os mais jovens

talvez sofram mais do que os mais velhos porque a escola como tecnologia os condiciona, até certo ponto, a portarem-se como os mais velhos. Já os mais velhos que optaram por não apropriarem-se do digital, ou foram impedidos de fazê-lo, sofrem por terem que sustentar os modos de agir por necessidade, e não por opção.

CARACOL: Que avanços teórico-metodológicos são necessários para uma integração mais eficaz das TIC na educação?

MEKB: Eu vejo como cada vez mais relevantes as pedagogias críticas, especialmente que elas incorporem as tecnologias em si como signos, como objetos de análise; da mesma forma, que se use essas pedagogias como meio de constituir objetos de análise crítica (por exemplo, analisar a “relevância” de certos temas ou vozes por meio de buscas no Google). Da mesma forma, são cada vez mais relevantes as pedagogias colaborativas e de projetos, porque elas dão sustentação ao que chamo de apropriações ascendentes.

Do ponto de vista teórico, eu penso que os conceitos de letramentos digitais, novos letramentos, multiletramentos e transletramentos têm ajudado tanto na apropriação do tema da tecnologia pelos pesquisadores e professores de Letras, Linguística e Literatura, quanto na intervenção dessas áreas do saber nos debates sociais sobre tecnologia e educação e mesmo sobre inclusão digital. Isso porque são conceitos que afrontam a ideia de impacto, assim como chamam a atenção para os processos de apropriação, para a noção de que o que conta não é só o que o computador faz, mas o que se faz com ele.

Pensando a longo prazo, creio que tenhamos que avançar fortemente na pesquisa sobre pós-humanismo, que é um dos temas que estudo atualmente. Está ficando cada vez mais claro que o modelo liberal do sujeito autônomo, consciente e autodirigido não dá conta de explicar o modo como nós agimos, pensamos e sentimos desde que nos tornamos seres hiperconectados, por um lado potencializados, e por outro tornados dependentes, de computadores e redes digitais. Nós estamos começando a ter ideia das repercussões disso nos nossos usos de linguagem. Mas há implicações éticas, políticas, afetivas, etc. que precisam ser discutidas para que possamos repensar a educação também nesse sentido.

CARACOL: Considerando esse cenário, que demandas ou desafios se apresentam para as instituições de ensino superior formadoras de professores?

MEKB: O grande desafio das IES, na minha opinião, é transformarem-se de modo a fazerem o que pregam. É claro que precisamos de boas disciplinas de graduação, bons programas de estágio, e boas linhas de pesquisa em pós-graduação votadas para essa problemática de que estamos falando. Mas como docente, sinto que nós dizemos aos professores em formação para fazerem algo que nós mesmos não fazemos, e pelos mesmos motivos, ou seja, porque as IES como tecnologias condicionam nossas ações nessa direção. Nós também temos que cumprir currículos que por vezes nos aprisionam, nós também poucas vezes participamos, ou queremos participar, das decisões sobre infraestrutura técnica, etc. Por outro lado, o professor formador tem mais autonomia, na maior parte dos casos, do que o professor em formação terá quando formado. É importante usar essa autonomia para dar o exemplo.

Mas igualmente importante é proporcionar aquele tipo de formação sólida na área de especialidade, porque, ao final do dia, é a confiança em sua competência central que vai fazer esse futuro professor poder arriscar, se apropriar da tecnologia num sentido transformador.

CARACOL: Pensando na produção de materiais e conteúdos digitais para o ensino de línguas na escola básica, no seu modo de ver, como os pesquisadores podem contribuir?

MEKB: Muitos pesquisadores contribuem construindo protótipos e oferecendo parâmetros e diretrizes para materiais que aproveitem a potência do digital, em vez de deformá-lo para caber nos velhos moldes. Há ainda cursos de extensão em que professores têm oportunidade de desenvolver materiais de forma direcionada por pesquisadores e suas equipes. Também temos pesquisadores atuando em equipes que definem os parâmetros para materiais didáticos a serem adquiridos pelo governo, e que pesquisam os efeitos desses materiais em uso. Finalmente, existem livros e artigos acadêmicos em que se discute e divulga novas possibilidades de produção de materiais, ou se fundamenta teoricamente critérios de escolha e rejeição de materiais comerciais. Creio que essas sejam as formas mais eficazes de contribuição direta dos pesquisadores no momento, e, claro, seria muito importante ampliar o acesso a elas para todos os pontos do país via EaD.

De forma mais indireta, acredito que a universidade é o lugar de onde devem partir experiências interdisciplinares e interculturais online, que paulatinamente possam subsidiar a produção de atividades e materiais desse tipo na escola. Hoje temos condições de colocar nossos alunos em contato

com falantes de outras línguas do mundo todo com grande facilidade. Mas será que saberíamos ensinar os alunos a sustentar essas interações interculturais fora da sala de aula? Temos alunos brasileiros que pode ensinar matemática para um aluno argentino e aprender química com ele, mas não temos problemas que envolvam matemática e química de tal modo a fomentar o diálogo e a alternância de código entre eles.

CARACOL: Quais seriam os principais desafios e perspectivas para a formação de professores de línguas com respeito às estratégias de aprendizagem e de ensino no cenário tecnológico?

MEKB: Penso que os desafios são também oportunidades, e destacaria dois deles: transmidialidade, colaboratividade.

A transmidialidade diz respeito ao modo como os sentidos sociais são hoje constituídos no atravessamento de diferentes mídias e linguagens. Os melhores exemplos que temos no momento vêm do campo do entretenimento, onde produtos como Matrix ou Harry Potter estabeleceram um novo paradigma pelo qual a narrativa encontra-se distribuída (filme, livro, videogame, série, atração no parque temático, HQ, etc) e permite diferentes níveis de interpretação e diferentes percursos de sentido conforme as escolhas e experiências individuais do público. As pessoas que hoje se divertem assim, certamente desejarão/necessitarão aprender assim também. O desafio para o professor é orquestrar essa rede, projetar esses percursos, orientar certas escolhas e sequências de temas e formato a certos objetivos e níveis da aprendizagem, e, sobretudo, encontrar formas de legitimar e

avaliar essa heterogeneidade de experiências. Os MOOCs são, talvez, a semente mais adiantada disso. A participação de professores em formação em MOOCs talvez seja uma boa forma de começar a expô-los a essa necessidade.

A colaboratividade está diretamente ligada ao desejo de participação do consumidor no processo de produção daquilo que ele consome. Novamente isso fica mais claro no campo da indústria cultural, onde emerge a figura do “produsuário”, isto é, o usuário de um serviço/conteúdo que também produz, em parte esse serviço/conteúdo. Muitas séries de TV, por exemplo, mantêm espaços de discussão online onde os fãs expõem suas opiniões, debatem rumos da história, levantam hipóteses, etc., e, muitas vezes, os produtores acolhem essas ideias e as incorporam na série, ou fornecem “pistas” nos episódios que sustentam ou refutam as hipóteses dos fãs. A Wikipedia também é um exemplo de produsagem, já que as pessoas que a consultam também podem colaborar, expandindo os verbetes, ou mesmo participando como “guardiões” que verificam avisos de que as páginas foram vandalizadas e restauram a versão original quando necessário.

Aqui o desafio do professor é não só ter uma aula mais participativa, em que ele fala menos e os alunos falam mais, com ele, entre si, e com pessoas online que possam contribuir, mas também envolver os alunos na produção dos materiais, no desenho das atividades, nas avaliações, etc. Como o produtor da série, a ideia é que o professor estabeleça um diálogo e direcione o percurso do ensino nessa “dança” com as hipóteses, desejos, dúvidas, etc. dos alunos. Claro que o desafio do professor é maior do que o

do produtor, porque não se trata de produzir o que o aluno quer consumir, simplesmente, mas de leva-lo a querer o que ele precisa saber.

CARACOL: Pensando nas diversas competências, como se definiria a do professor de línguas em relação à tecnologia? Quais seriam os saberes necessários para esse professor no contexto da escola básica? Como os cursos de formação de professores podem contribuir?

MEKB: Penso que para além das competências mais óbvias como saber a língua que ensina, saber lidar minimamente com os equipamentos digitais que vai usar, saber estruturar um conjunto de atividades em função de um objetivo didático e avaliar se tal objetivo foi alcançado ou não, o professor necessita de algumas competências menos óbvias, e, por isso mesmo, menos abordadas em cursos de formação.

A primeira competência seria ética, ou seja, teríamos que formar um professor capaz de fazer e responder certas perguntas como “A quem isso beneficia?”, “Por que tal recurso é gratuito, se não é público?”, “Esse artefato tem uma interface centrada no usuário? Consigo torna-la centrada em aprendizagem?”, “Até onde eu e o meu aluno somos capazes de entender/conhecer as repercussões das ações que realizamos nele ou por meio dele?”, e, assim por diante. Isso é fundamental, porque a principal característica das tecnologias atuais é distribuir as ações e o sentido das ações, e porque tecnologias nunca são neutras, elas são política feita por outros meios.

Uma segunda competência, que eu não sei bem como nomear, seria a necessária resistir à pedagogização acrítica e fomentar as apropriações ascendentes. Isso tem a ver com o professor se perguntar: “Como a ação está

distribuída nessa atividade?”, “Quem está agindo e o que está fazendo cada um?”. Sempre que aluno e computador ou professor e computador estiverem fazendo algo que nenhum deles poderia fazer pelo outro, ou sem o outro, em princípio se está caminhando no sentido da apropriação. Sempre que o computador estiver fazendo um papel falso, apenas para dizer-se que ele foi usado, em princípio isso é pedagogização acrítica. A dificuldade envolvida aí é o nosso preconceito de que apenas os humanos agem, apenas eles são sujeitos. É preciso “outorgar”, mesmo que temporariamente, o status de agente ao computador, e entender com profundidade o que ele está fazendo, ou o que estão fazendo por meio dele.

Penso que a contribuição dos cursos de formação é habituar o professor em formação com essas perguntas, não apenas em relação ao planejamento e execução de atividades didáticas, mas, sobretudo em relação à sua própria vida, seus usos do digital no cotidiano. Penso que isso é algo análogo a acostumar um licenciando em espanhol ou inglês a, quando lê ou ouve um texto na língua-alvo, perguntar-se: “Mas por que essa voz passiva ou esse ergativo nessa frase? Porque se usou a palavra X e não os sinônimos y ou z”. Enfim, se a verdadeira interpretação vai além da palavra e em direção aos discursos, também um uso de tecnologia que possamos chamar de educacional tem que ir além dos procedimentos, de onde clicar primeiro, etc., em direção ao design num sentido amplo, ao modo como o artefato nos usa quando usamos o artefato.

# Entrevista a Maximina Maria Freire

Mônica Ferreira Mayrink

Livia Márcia Tiba Rádis Baptista

Maximina Maria Freire

Doutora em Educação pelo Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canadá. Professora Assistente Doutora no Departamento de Inglês e no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua em docência, pesquisa, extensão e orientação, nos seguintes temas: formação de professores em/para contextos presenciais e digitais; planejamento, implementação e avaliação de interfaces digitais e ambientes digitais de ensino-aprendizagem; abordagem hermenêutico-fenomenológica de pesquisa; educação a distância; complexidade; design educacional complexo.

Contato: mmfreire@uol.com.br

Mônica Ferreira Mayrink

Doutora e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Graduação e Pós-Graduação no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: formação de professores, reflexão, ensino e aprendizagem de línguas presencial e a distância.

Contato: momayrink@usp.br

Livia Márcia Tiba Rádis Baptista

Doutora em Linguística pela UNICAMP e Mestre em Letras e em Educação, ambos pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Letras Românicas da Universidade Federal da Bahia. Atua nos programas de Pós-Graduação em Linguística da UFC e no de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores.

Contato: liviarad@yahoo.com

Recebido em: 28 de novembro de 2016

Aceito em: 14 de dezembro de 2016

CARACOL: Muito se fala sobre o impacto das tecnologias no ensino na atualidade. Como você caracteriza esse cenário?

MAXIMINA MARIA FREIRE: As tecnologias têm grande presença e influência no mundo contemporâneo. Nas mais variadas situações de vida – o pedido de uma refeição, a compra de um livro ou de um eletrodoméstico, uma pesquisa acadêmica – busca-se, na Internet, uma informação ou confirmação de algum dado. A comunicação passou a ser mediada pelas redes sociais e grande parte, se não a maior parte, de nossas conversas passou a acontecer em espaços digitais, como os disponibilizados pelo *FaceBook* e *whatsapp*, por exemplo. No universo que circunda a escola, a tecnologia tem um papel dominante em praticamente todos os setores, profissionais e pessoais.

Quando se pensa no universo escolar, contudo, o cenário não é o mesmo: as escolas que dispõem de recursos tecnológicos e que os integram às situações de ensino-aprendizagem de forma regular e eficiente ainda são consideradas exceção. No geral, tais recursos, quando utilizados, são restritos a ocasiões pontuais, em disciplinas específicas. O computador, por exemplo, é usado para exibições de vídeos, filmes ou apresentações em PowerPoint. Os celulares são praticamente banidos do contexto educacional, amparados por regulamentos que garantem sua proibição na sala de aula.

Dessa forma, a tecnologia acaba entrando clandestinamente na escola, por meio dos textos que o professor traz, das apresentações com que ilustra suas aulas, dos vídeos ou filmes que, às vezes, exhibe ou que, apenas, indica que os alunos assistam em casa. Sua clandestinidade também se verifica nas pesquisas que os alunos realizam e nos trabalhos que entregam para as várias disciplinas que cursam, ainda que, nem sempre, as fontes sejam

identificadas. Dessa maneira, perde-se muito tempo proibindo o recurso e perde-se muito do potencial que ele tem a oferecer. Poderíamos, então, empregar tempo e energia para buscar formas produtivas de utilizá-lo em sala de aula.

Em minha opinião, hoje em dia, a falta de equipamento adequado e em número suficiente (no caso de computadores), a falta de infraestrutura (banda larga, wi-fi e manutenção), e a falta de formação (dos professores e gestores), e de uma política de utilização têm sido mais impactantes (negativamente) do que a inclusão da tecnologia propriamente dita.

CARACOL: Em que medida você acha que esse movimento se aplica ao contexto brasileiro?

MMF: O cenário acima é o brasileiro e, em alguma medida, também o que se vê em muitos países. Nos Estados Unidos, por exemplo, os computadores começaram a ser inseridos em contextos educacionais na década de 60, tendo seu desenvolvimento a partir daí para, no final da década de 80, serem conectados à Internet.

No caso brasileiro, começamos bem mais tarde, praticamente no início da década de 90, mas tivemos um desenvolvimento muito rápido, indo da inclusão do computador em contextos escolares até a conexão deles à Internet, na mesma década. Então, se começamos mais tarde, avançamos bem mais depressa, crescemos muito mais rapidamente. O mesmo aconteceu com o celular: em termos quantitativos, somos um dos países que mais se destaca em termos de posse e uso de aparelhos celulares. Esse é um dado que deve chamar a atenção de educadores, pois o celular é um

instrumento a ser prontamente explorado: nem todos têm computador, mas praticamente todos têm um celular conectado à Internet. Esse é um dado muito significativo: precisamos ser sensíveis a essa realidade e ao seu potencial.

CARACOL: Podemos afirmar que o perfil do professor no século XXI já mudou? E o perfil do aluno, já é outro? Por quê?

MMF: Essa questão de mudanças precisa ser equacionada com cuidado. Eu diria que o mundo mudou, o aluno mudou, mas a escola *teima* em não mudar e o professor, a maior parte do professorado, *insiste* em ser o mesmo. É esse o panorama que vejo, infelizmente. O velho argumento, mesmo muito desgastado, ainda é utilizado: “*deu certo para mim, por que não dará certo para eles?*” Contudo, parece ser fácil responder: “*não dá certo!*”

Os tempos são outros; os alunos, suas necessidades, suas expectativas, seus desejos também são outros. Por isso, não podemos continuar os mesmos! Nenhum aluno consegue ficar sentado, passivamente, durante os 50 minutos de uma aula, ouvindo um professor falar, expor sua matéria, sem comentar, sem interagir.

Não podemos continuar perpetuando uma escola fragmentada, de conteúdos desconectados, que valorize a memorização de conteúdos como forma de aprendizagem. O aluno de hoje quer desafio e o professor precisa apresentá-lo, de forma inteligente. O professor precisa compartilhar com o aluno a responsabilidade pela construção do conhecimento. O aluno precisa participar e ser responsável pelo seu processo de transformação da informação em conhecimento.

Vejo que a escola e o professor não mudaram: continuam os mesmos, reproduzindo um paradigma educacional que não fornece mais respostas para as perguntas que temos. Os alunos ainda não estão tão engessados nesse paradigma e, talvez por isso, vivem os dilemas de dois mundos: o da *mesmice* que se perpetua dentro da escola e o *desafiador* que parece existir além dos seus muros. O aluno quer romper barreiras, ser provocado, ir além. O professor prefere ficar em sua zona de conforto, repetindo o conhecido, sem se aventurar. Enquanto houver esse descompasso, a escola irá perdendo seu ritmo e continuará sendo monocromática.

Precisamos, urgentemente, de uma reforma educacional, mas, como afirma Edgar Morin, em sua obra, ela não ocorrerá se não houver uma reforma do pensamento. Como o autor, não sei qual das duas deverá acontecer primeiro, ou se as duas deverão ser simultâneas, porém ambas são mais do que urgentes.

CARACOL: Que avanços teórico-metodológicos são necessários para uma integração mais eficaz das TIC na educação?

MMF: Essa é uma questão difícil porque temos lacunas enormes em duas direções, levando-nos a pensar que seria preciso atuar tanto no nível da licenciatura, quanto no nível da docência, procurando instrumentalizar o aluno em formação e o professor em serviço.

Considerando a licenciatura, seria conveniente que o aluno em formação fosse exposto às TIC, primeiramente, como usuário para que pudesse refletir sobre esse papel, a partir de sua experiência, e à luz da leitura de teóricos que discutem questões relacionadas à integração das TIC no processo ensino-

-aprendizagem. Depois de viver e discutir o papel do usuário, seria pertinente que vivesse e refletisse sobre o papel do professor no contexto digital. Nesse ponto, a vivência e a leitura dos teóricos que abordam questões de docência trariam ao professor em formação maior bagagem para capacitá-lo ao desenho de situações de aprendizagem online e/ou mediadas por TIC.

Considerando os professores em serviço, seria pertinente colocá-los no papel de usuários, primeiramente, para que, depois, pudessem desempenhar a função de docentes online. O percurso seria semelhante ao descrito para o graduando, contudo, os professores já teriam a experiência docente e, por isso, mais repertório para elaborar atividades digitais, distinguindo-as das presenciais.

Em ambos os casos, o estudo de experiências bem sucedidas de inclusão das TIC seria muito importante, pois daria uma ideia mais concreta de seu potencial e suas possibilidades.

CARACOL: Considerando esse cenário, que demandas ou desafios se apresentam para as instituições de ensino superior formadoras de professores?

MMF: As instituições precisariam rever seus cursos de licenciatura, procurando incluir na matriz curricular momentos e/ou disciplinas que permitissem ao aluno a exposição às TIC como usuários, primeiramente, e, posteriormente, como professores. Esses momentos e/ou disciplinas precisariam incluir o uso de vários recursos e uma reflexão crítica sobre o proposto e o realizado, tanto do ponto de vista do aluno, quanto do ponto de vista do professor. Essa vivência, seguida de reflexão crítica, forneceria

a fundamentação teórico-prática necessária para que o futuro professor pudesse não apenas lançar mão das TIC, mas fazê-lo de modo informado e consciente.

Outra demanda e desafio para as instituições formadoras de professores poderia estar localizado no âmbito da educação continuada, na oferta de cursos de extensão ou programas para professores em serviço. A proposta poderia estar embasada no mesmo princípio apresentado para os cursos de licenciatura: expor o professor cursista às TIC como usuário, primeiramente e, depois, como professor, elaborando atividades e situações de aprendizagem mediadas por recursos tecnológicos. A experiência prática também seria seguida por discussão e reflexão crítica que forneceriam o embasamento necessário para que o professor pudesse incluir as TIC em suas aulas de forma pertinente.

CARACOL: Pensando na produção de materiais e conteúdos digitais para o ensino de línguas na escola básica, no seu modo de ver, como os pesquisadores podem contribuir?

MMF: A contribuição dos pesquisadores pode ser valiosa e acontecer, por exemplo, da seguinte forma:

- por meio da formação de grupo de leitura e discussão de artigos que reportem a aplicação das TIC em contextos escolares;
- encontros entre pesquisadores e professores, com a finalidade de elaboração de materiais didáticos digitais;
- elaboração de projetos conjuntos – entre professores e pesquisadores –

- com objetivos específicos que atendam às necessidades da escola;
- encontros entre pesquisadores e um grupo de professores de várias escolas para a elaboração de um repositório a ser utilizado pelas escolas da mesma Diretoria de Ensino ou da mesma região.

CARACOL: Quais seriam os principais desafios e perspectivas para a formação de professores de línguas com respeito às estratégias de aprendizagem e de ensino no cenário tecnológico?

MMF: Em minha opinião, o principal desafio para a formação de professores se concentra na articulação do *quando*, *para quê* e *como* utilizar a tecnologia para propósitos educacionais, pois esse questionamento, de certa forma, precede o de natureza estratégica que é feito no nível do desenho de curso e do planejamento de atividades, mas que conduz ao questionamento estratégico, caracterizando um movimento circular, como explico a seguir.

Entendo que *quando*, *para quê* e *como* são três perguntas decorrentes uma da outra, complementares e, por isso, indissociáveis: o *quando* está intimamente ligado ao(s) objetivo(s) que se quer alcançar e, portanto, ao *para quê*; mas os dois se concretizam no *como*, ou seja, se materializam, em termos práticos, em uma determinada atividade que, para ser elaborada, envolve a percepção de estratégias de ensino que levam o professor a pensar no(s) objetivo(s), nas estratégias de aprendizagem que pretendeu focalizar. Esse movimento circular não se desenvolve no sentido de originar um círculo fechado, acabado, restrito em si mesmo; trata-se de um movimento circular espiralado que se desenvolve em progressão crescente e que permite

que os conteúdos das atividades criadas posteriormente dialoguem com os conteúdos das atividades prévias, gerando uma complementaridade progressiva.

Um curso de formação, explorando essa perspectiva, estaria desenvolvendo a noção de que as situações de aprendizagem são estrategicamente compostas, dialogando entre si. Dessa forma, estaria rompendo com a noção de unidades estanques, independentes e fechadas em si mesmas, como em muitos livros didáticos. Essa seria uma nova proposta a ser materializadas também por meio das TIC.

CARACOL: Pensando nas diversas competências, como se definiria a do professor de línguas em relação à tecnologia? Quais seriam os saberes necessários para esse professor no contexto da escola básica? Como os cursos de formação de professores podem contribuir?

MMF: Considerando a inclusão das TIC no processo ensino-aprendizagem de línguas, acredito que o professor deva ter competência tecnológica, ou seja, conhecimentos básicos em relação ao recurso que decidir utilizar em sua aula. Não há necessidade de que seja um profundo conhecedor em todos os seus detalhes, desde os mais gerais até os mais refinados. Porém, é necessário que, de modo geral, saiba lidar com o recurso.

Os cursos de formação tecnológica de professores sempre abordam as questões operacionais principais e, no geral, alertam para o fato de que, em cada turma, pode haver algum aluno mais proficiente, tecnologicamente falando, que sabe algum detalhe diferente, algum comando a mais, que ensina uma novidade ao grupo e ao professor.

Nesse sentido, o professor que utiliza um recurso tecnológico em sua aula precisa ter abertura para aprender com os alunos, pois isso geralmente acontece – e não é demérito: afinal, ele é professor de línguas e, não, de tecnologia. Se servir de conforto, ele pode pensar dessa maneira. Essa postura pode ser discutida em um curso de formação de professores; essa é mais uma contribuição que a formação pode trazer ao docente.

Para finalizar, ressalto que as TIC devem sempre ser percebidas como recurso, como mediadoras e, nunca, como centrais, como finalidade da aula de línguas. Se o professor der a elas a dimensão adequada, elas o ajudarão a atingir os objetivos traçados. Se elas se tornam o centro do processo, o aspecto mais importante da aula de línguas, alguma coisa está fora de foco e precisa ser revista e repensada. Acredito que, se o professor tiver esse cuidado em mente, terá a medida exata que as TIC devem ter. Elas podem ser de grande utilidade quando forem pertinentes ao assunto da aula; usá-las apenas por usá-las, não faz sentido algum.

Quando usá-las, então? Para fazer o de sempre, por meio de um recurso tecnológico? Acredito que não. Um bom curso de formação vai auxiliar o professor a usar seu bom senso para saber quando um recurso tecnológico é necessário: para fazer o novo, de uma forma inédita, por meio de um recurso também inédito. Esse me parece ser o indicativo do bom senso.

Só que não.  
Sobre *Poesia*  
*Língua Franca* –  
*Antologia*. Malha  
Fina Cartonera,  
2016

Paloma Vidal

Recebido em: 10 de janeiro de 2017

Aceito em: 09 de fevereiro de 2017

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Escritora e professora de Teoria Literária na Universidade Federal de São Paulo. Publicou, entre outros, *Mar azul* (Rocco, 2012, romance); *Três peças* (Dobra, 2014, peças); *Durante e Dois* (7Letras, 2015, poemas do blog “Lugares onde eu não estou”: [www.escritosgeograficos.blogspot.com](http://www.escritosgeograficos.blogspot.com)); *Dupla exposição* (Rocco, 2016, contos com imagens de Elisa Pessoa). É editora da revista *Grumo* ([www.salagrupo.com](http://www.salagrupo.com)) e da coleção *Entrecríticas* (editora Rocco), de ensaios de crítica contemporânea.

Acompanhei, de longe, os preparativos do II Encontro Internacional de Poesia Hispano-americana. Nele seria lançada a antologia *Poesia Língua Franca*, que agora resenho, com poemas de alguns dos participantes. Estava longe de São Paulo enquanto o encontro e a antologia eram preparados. O encontro não aconteceu, a antologia está aqui, entre minhas mãos: uma edição da Malha Fina Cartonera (<https://malhafinacartonera.wordpress.com>), cuidadosamente encadernada – no meu exemplar, com linha amarela e papelão pintado em diversos tons de verde. A editora é dirigida por Idalia Morejón Arnaiz e coordenada por Tatiana Faria, que assinam também, juntas, várias das traduções do volume. Ellen Maria Vasconcellos, Pacelli Dias Alves de Sousa e Chayenne Mubarack assinam as demais. Todos fazem parte da equipe de trabalho da editora, que surgiu em 2014, em busca de um modo não convencional e autônomo de fazer circular o texto literário no espaço universitário, e para além dele, mobilizando alunos e professores.

Não são detalhes o que trago nesta breve apresentação. Pelo contrário, me parecem signo das nossas circunstâncias neste ano de 2016 que, enquanto escrevo, vai acabando. O encontro não aconteceu, falando muito diretamente, por falta de financiamento. Seria a segunda edição, sendo que a primeira foi realizada em 2012 e contou com a participação, entre outros, dos poetas e ensaístas Tamara Kamenzain e Fabio Morábito. Os poemas que lemos na antologia, como disse, são de alguns dos convidados do encontro, de cantos diversos da América Latina, que, com o seu cancelamento, não puderam viajar. Viajaram, felizmente, os poemas, por meio da tradução e da edição, e assim chegam até nós.

Gostaria de começar pelo final, com um poema longo de Silvio Mattoni (Córdoba, Argentina, 1969). Em seu “Dias paulistas”, a viagem a São Paulo acontece; acontece o encontro com os alunos e com a “selva do campus”; e acontece o encontro dos alunos com poetas, lidos por Mattoni, que falam “da morte, da infância, da paisagem”. E assim, propondo-se a “escrever um poema leve, descuidado”, Mattoni, sem saber, lê também outros poemas do volume, pois a infância se toca com a morte, por exemplo, quando em “Ofício de guardião”, de Jacqueline Goldberg (Maracaibo, Venezuela, 1966) – poeta que na outra ponta do livro abre a antologia –, um filho, recém-chegado de uma “viagem pelas marismas do sul”, terá que se enfrentar ao real: “sua tartaruga morreu”. À mãe, que fala, com ironia, no poema, cabe explicar por que ela não pode ser senão uma débil “guardiã de outro porvir”.

Povoam o livro mães, pais e filhos, num fio delicado que comunica a herança com a vida e com a morte, como no poema de Diana Bellessi “O Malho”: as frases da infância, num café frequentado com o pai, ressoam na velhice, trazendo de volta “um sabor de aventura antiga”, dando “vontade de rir e de chorar ao mesmo tempo”. Vem da infância também “Paisagens”, em que um caminhão azul que passa por uma rua poeirenta do povoado de Zavalla – na província de Santa Fé, Argentina, onde nasceu a poeta – nos transporta aos distantes mares do Índico.

São as heranças que insistem, por caminhos tortuosos e até cômicos, como os da pizza Marguerita, que aparece num poema de Edgardo Dobry (Rosario, Argentina, 1962). Aqui a companhia infantil toma conta dos textos, deslocando por momentos a melancolia: “Depois, fazendo fumacinha do hálito,/ Luca emite um murmúrio sobre/ a evolução dos Pokemons”.

A conversa entre pai e filho é meio desencontrada, mas persistente: “levo um menino pela mão”, conclui a voz que fala no poema. De encontros e desencontros se faz também “O que não me ensinou minha mãe”, poema em 18 fragmentos de Irina Garbatzky (Rosario, Argentina, 1980), em que se fala das possibilidades e impossibilidades da transmissão, que torna possível, em última instância, a escrita e o amor: “Quando deixei de ser mais velha/ desmontei uma casa/ desmontei outra casa/ e me sentei ao lado de um homem”.

Quando é de mães e filhas que se fala, o corpo se faz muito presente. Em “Ossinhos”, também de Irina, lemos: “sentada na fila do médico/ toco os meus ossinhos/ reconheço minha mãe em alguns deles”. É essa aproximação dos corpos que se dá em “Outra beleza”, da também *rosarina* Sonia Scarabelli (1968). Talvez não haja nada tão estranhamente familiar do que o corpo materno, e mais ainda, quiçá, quando uma mulher reconhece, diante da mãe, seu próprio corpo que envelhece. Diz o poema de Scarabelli: “Mãe, agora eu tenho outra idade/ e encontro em mim uma beleza diferente,/ algo que não vem nem da noite nem do dia,/ uma maneira de ser do corpo que se cai: a carne vai se despedindo dos ossos/ (isso que ainda não se percebe),/ amolece e dá um medo/ parecido à verdade”.

O poeta envelhece também em “Memória (ou cânone) do perdedor”, do cubano Jorge Luis Arcos (La Habana, 1956): escrever, diante disso, é fazer da derrota força motriz, do esquecimento um modo de recordar, que sustenta um olhar jovem mesmo quando o corpo decai. “Todo um livro aberto/ em passagens de tinta,/ nas coxas e no ventre”, diz um dos poemas do também cubano Néstor Díaz de Villegas (Cumanayagua, 1956), “Baixa Moisés”. Já

aqui, o corpo que se descortina é como a própria carne do poema – poema-tatuagem, letra que deixa uma marca, como um beliscão; som que escorre entre os lábios, como uma baba.

O corpo é superfície nos poemas de Ana Porrúa (Comodoro Rivadavia, Argentina, 1962) – pele, como diz o título do livro ainda inédito. É a pele do animal, que nos atrai e nos enamora, e também se descola de nós, quando na lida cotidiana, quem sabe a manuseamos mecanicamente. Mas não neste caso, pois a descrição minuciosa e afetiva do ato de despelar um frango, por exemplo, presentifica a textura, a resistência, o peso da matéria fronteiriça que já não pode ser observada como se nada estivesse acontecendo: “Despelar um frango morto é perder pé”.

Gostaria de terminar com outro poema longo, de Carlos Ríos (Santa Teresita, Argentina, 1967), que em seus 31 tercetos, alternando repetidamente, como um irônico mantra do conformismo, “esperando sentado os benefícios” e “sentado esperando os benefícios” – “de outra exoneração”, “de voltar ao risco-país”, “de cortar pela raiz”, “de comprar uma bicicleta”, “de cuspir para cima”, “de cortar meu próprio cabelo”, “do mar no verão”, “de ser agregado cultural”, “de brincar com fogo”, “de comprar em cash”... – parece antecipar algo do que provavelmente se esperaria de nós diante dos descalabrados acontecimentos deste ano. Só que não.

Clemente Airó  
et al. *Los restos  
del naufragio:  
relatos del exilio  
republicano  
español*. Edición  
y prólogo de  
Fernando Larraz  
y Javier Sánchez  
Zapatero. Madrid:  
Salto de Página,  
2016. 375 p.

Karina Arruda Cruz

Recebido em: 11 de fevereiro de 2017

Aceito em: 20 de fevereiro de 2017

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus São Roque. Mestre (2011) e Doutora (2016) em Letras (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) pela Universidade de São Paulo com a dissertação *Exílio em revista: Max Aub em Cuadernos americanos e a tese Personagens escritores na narrativa de Max Aub*. Integrante do Grupo de Pesquisa “Violência de Estado e exílio: memória e testemunho”.

Contato: cruzka@usp.br

*Los restos del naufragio*: relatos del exilio republicano español resgata um conjunto de contos de autores que escreveram na Espanha peregrina. O trabalho de compilação realizado por Fernando Larraz e Javier Sánchez Zapatero é bastante relevante porque tem em conta o delicado processo de canonização de escritores do exílio literário de 1939 na literatura espanhola (p. 10-11). O leitor encontra autores hoje reconhecidos pela crítica ao lado de outros pouco conhecidos como Jesús Izcaray.

Larraz e Sánchez Zapatero observam que os escritores reunidos na antologia resistem à incorporação em estudos de conjunto devido a sua heterogeneidade. Esse é outro elemento que sobressai na leitura. A pluralidade existente nos textos da coletânea se contrapõe a certa homogeneidade associada à literatura que se produz e que circula na Espanha do interior. Para Larraz e Sánchez Zapatero, é provavelmente a duração prolongada o traço que torna o exílio literário de 1939 um fenômeno sem precedentes históricos ou culturais. Os especialistas ressaltam, tanto no prólogo como através da seleção dos autores, a dispersão geográfica como um dado vinculado ao êxodo republicano, uma vez que há grandes diferenças entre os países que os acolheram: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, México, Porto Rico, República Dominicana, Venezuela, Reino Unido, URSS, entre outros.

A extensão no tempo e o âmbito geográfico disperso são coordenadas importantes para considerar a diversidade da literatura do exílio. Partindo, portanto, de textos que opõem resistência à classificação na história literária, o livro busca problematizar formas de ser escritor(a) no exílio bem como o lugar histórico da literatura exilada, em particular, de sua narrativa (p.

12). Com base nessa premissa, Larraz e Sánchez Zapatero pretendem que a antologia seja “más representativa que exhaustiva” (p. 13), não se limitando a ser um exercício de retomada dos tópicos mais reiterados da literatura exilada, como a nostalgia, a melancolia e o desarraigamento (p. 13).

E *Los restos del naufragio* cumpre plenamente os objetivos enunciados no prólogo. Em “El hechizado”, de Clemente Airó, por exemplo, o protagonista, que “había nacido en tierras frías” (p. 235), é seduzido por uma mulata da cor de cobre chamada Mercedes e está deslumbrado pela paisagem tropical do país onde vive. Embora exista um contraponto entre um aqui-lá e um agora-antes, a história, carregada de erotismo, desenvolve-se de modo a indicar o encantamento do emigrado ante a nova realidade. Esse conto remete à pluralidade do conjunto de textos. Larraz e Sánchez Zapatero sublinham que “el devenir del tiempo fue disgregando al colectivo, situando a sus representantes en diferentes destinos, cada uno con sus propios condicionamientos, inercias y referencias culturales.” (p. 14). “El hechizado” alude ao destino de Airó, que após uma curta estada em Santo Domingo instala-se em Bogotá, produzindo uma obra “más centrada en el presente colombiano que en el pasado español” (p. 232).

Assim, no prólogo, Larraz e Sánchez Zapatero referem-se a muitos exílios, a várias atitudes e maneiras de enfrentá-los (p. 15) sem, no entanto, ignorar afinidades temáticas, formais e pragmáticas entre os textos constitutivos da literatura do exílio. Os especialistas assinalam, nesse aspecto, que é comum aos escritores o imperativo de “hacer de la escritura un medio para preservar una identidad – personal y colectiva” (p. 16). Esse imperativo convive,

dialeticamente, com “la vivencia cotidiana en los territorios de acogida.” (quarta capa).

No trabalho de edição, o material foi dividido em três blocos temáticos: “Memoria de España y de una guerra”, “Por los caminos del exilio” e “La vuelta imposible”. O número de contos por bloco varia – seis, sete e quatro, respectivamente –, sendo que há no prólogo observações sobre correspondências entre os textos. Os contos são antecidos por uma nota biográfica e bibliográfica em que se encontra a produção literária anterior (se houve) e posterior à guerra civil de cada autor bem como sua atuação na contenda e no exílio.

Em “Memoria de España y de una guerra”, estão os textos de José Ramón Arana, Paulino Masip, Juan Chabás, César M. Arconada, Segundo Serrano Poncela e María Teresa León. Inicia este bloco “Mosén Anselmo”, de Arana, em que se representam as lembranças da infância do narrador, vizinho do padre Mosén Anselmo, que lhe despertava temor. A imagem do padre é contraposta à do carpinteiro ateu Serafín. A narrativa recia o “siempre actual tema de las ‘dos Españas.’” (p. 17).

Tanto em “El alfar” (Masip) como em “Juan de la tierra” (Chabás), o tempo do narrado compreende a guerra espanhola, além de um período anterior a 1936. Em “El alfar”, um grupo de *señoritos* compra peças de argila do senhor Bautista para quebrá-las por diversão. Ao dar-se conta da iniciativa do grupo, o senhor Bautista impede a continuidade da ação, que denomina de crime. O conto termina por meio de uma referência à guerra civil: “No mucho después, el alfar del señor Bautista y de su hijo ardió en llamas. Fue la rotura grande./ Era la guerra civil.” (p. 46).

Na narrativa de Chabás, o leitor acompanha a trajetória de Juan, que sempre preferiu o campo ao mar. O personagem, que desde os treze anos é metalúrgico, ao terminar seu turno na fábrica, dirige-se habitualmente ao terreno onde cultiva frutas e legumes. Nessa época, Juan *de la tierra* organiza a greve entre os operários da fábrica, que passará a produzir munição para fuzis e metralhadoras. A ação detém-se também sobre março de 1938, quando o personagem está na frente de combate de Teruel.

Nos contos seguintes, o tempo da matéria narrativa é a guerra civil. Em “Aventuras de tres pilluelos”, de Arconada, são configuradas as aventuras de três crianças sozinhas (Colás, Lucio e Tina), dispostas a resistir e a defender Madri dos sublevados. O conto ficcionaliza os bombardeios e a evacuação de crianças e de mulheres. Em “Cirios rojos”, de Serrano Poncela, e em “Esplendor de Teresa”, de León, recria-se a violência com que o bando nacionalista investe contra os republicanos. No primeiro conto, o título alude à existência de um santuário repleto de círios acesos na casa de María del Refugio, “una beata solterona” (p. 101) que denuncia o fugitivo Gaspar Bellido aos nacionalistas em Salamanca, em julho de 1936. Já “Esplendor de Teresa” narra atrocidades ocorridas a Teresa, uma mulher do campo que padece atos bárbaros para proteger seu companheiro Lucas, procurado pelos rebeldes.

O segundo bloco da antologia – “Por los caminos del exilio” – reúne os textos de Simón Otaola, Esteban Salazar Chapela, Pablo de la Fuente, José Herrera Petere, Martín de Ugalde, Clemente Airó e Ramón J. Sender. A marca do plural em *los caminos* sugere as várias possibilidades de que dispõem os escritores para plasmar a nova realidade nos territórios de acolhida. Em

“¡Esa mala hierba, el escepticismo!”, de Otaola, conta-se a história de *don Prudencio Romeral*, emigrado espanhol definido pelo narrador como “pintor de melancolías y sórdidos callejones sin salida.” (p. 149). Seu traço mais expressivo é o pessimismo, que o consome em seu desterro no México, onde seu dia a dia é marcado por um ir e vir de enterros. Em “Destino y casualidad”, de Salazar Chapela, Sebastián Escobedo narra o dilema amoroso vivido por Agustín Jorrito, emigrado espanhol na Inglaterra e no México, respectivamente.

Em “Gentes al margen” (De la Fuente), o alfaiate vienense Kramp emigra para a América em decorrência da perseguição nazista na Segunda Guerra Mundial, ou seja, “para evitarse caer en las violencias hitlerianas de la anexión.” (p. 188). Seu amigo, o médico e político Kurt que, sem licença para exercer a profissão no país de acolhida e ex-prisioneiro de um campo de concentração, também representa o emigrado europeu marginalizado. O conto desenvolve-se, portanto, sobre um plano que permite relacionar a situação dos espanhóis à de outras vítimas de intolerância e de violência (p. 18). Na narrativa de Herrera Petere, “El indio enigmático y solo” é Jerónimo de Heredia, alvo de discriminação social, que em seu deambular pela Cidade do México busca advertir o engenheiro mestiço Barragán de que a cidade está prestes a ruir. Como em “Gentes al margen” e “El indio enigmático y solo”, no conto “Un real de sueño sobre un andamio”, de Ugalde, tampouco se trata diretamente da situação do coletivo dos exilados espanhóis, mas da marginalização dos personagens, concretamente, do emigrado na Venezuela.

Além de “El hechizado” (Airó), que capta o olhar do estrangeiro sobre o país receptor, o último conto do segundo bloco é “El buitre”, de Sender.

Aqui, a ave de rapina, que fala, aproxima-se com cautela de um homem morto caído em um vale deserto, em meio a estrondos de canhão. Os contos de Herrera Petere, Ugalde, Airó e Sender são exemplos de que “los autores de la diáspora, lejos de obcecarse y centrarse en sus propias miserias, fueron capaces de observar lo que ocurría a su alrededor” (p. 19).

Já o terceiro bloco temático da antologia, “La vuelta imposible”, reúne Jesús Izcaray, Manuel Andújar, Francisco Ayala e Max Aub. O primeiro conto, “La luz en la ventana”, é de Izcaray e configura a volta clandestina de um militante comunista à Espanha. A tensão narrativa é criada pela aproximação do personagem a sua antiga casa para rever sua mulher Clotilde e seu filho Juan. Durante a tentativa, “se hacía [...] consideraciones por persuadirse a sí mismo de que no cometía ninguna imprudencia grave pasando por allí.” (p. 256). Aquela era a terceira vez em que passava pela casa sem bater à porta em quase dois anos, forte indício de sua fidelidade às orientações do partido.

En “La mujer de Fabián”, de Andújar, ao desembarcar na Espanha após “una ausencia prolongada” (p. 288), o narrador-personagem pondera: “Descubrí [...] que mi memoria había cambiado. Las percepciones reales no armonizaban con las imágenes – estampas, a veces – que custodié.” (p. 270). Ele é comparado por outro espanhol a “un ‘americano’ raro, fuera de serie.” (p. 273). Na viagem de regresso, o narrador-personagem passa mal e conta com o desvelo de seu poderoso anfitrião Fabián, sobre o qual pensa: “lo asociaba al fatídico Dorian Gray, al anuncio cinematográfico de una hostería para feroces carnívoros, a las escenas de las matanzas pueblerinas que de niño presencié, a las torturas de que tuve relación y constancia, a

los seres que la guerra destripó y rajó a mi lado.” (p. 280). No desfecho, o narrador-personagem foge do hospital e dirige-se ao aeroporto sem se despedir de ninguém, denunciando o sentimento de falta de pertença do exilado à Espanha que encontrou.

En “El regreso”, de Ayala, o narrador-personagem, bem-estabelecido em Buenos Aires como funcionário “del molino aceitero La Andaluza S. A.” (p. 301), retorna à Galiza. Ali cuidaria dos negócios da família. A guerra civil surpreendeu-o em Santander, onde combateu como capitão. Após a derrota dos republicanos, conseguiu ser evacuado, ir para a França e embarcar para a América. No regresso, o exilado descobre que havia sido traído por seu amigo Manuel Abeledo González e, a partir desse momento, a narrativa desenvolve-se de modo a representar a busca do narrador-personagem em Santiago pelo paradeiro de Abeledo. Resolvido o impasse, o exilado decide deixar novamente a Espanha, dessa vez de forma voluntária.

O último texto é “El remate”, que Aub dedica a Jorge Guillén, citado como epígrafe de *Los restos del naufragio*. No conto, um espanhol exilado narra o trágico fim de seu velho e inolvidable amigo, o escritor espanhol desterrado no México Remigio Morales Ortega. Enquanto aquele se apresenta resignado ante a condição de exilado, este se mostra inconformado. O tempo que o narrador evoca é o da viagem de Remigio a Cahors, França, para visitá-lo. Ali, no diálogo travado com o narrador, Remigio reclama o lugar dos escritores do exílio no campo literário nacional com base na seguinte constatação: “nos han borrado del mapa. [...] Les suenan – a algunos – los [nombres] de aquellos que publicaron antes del 36. Los demás nos pudrimos, desaparecemos. Porque, como es natural, tampoco

en México somos nada.” (p. 346-347). E desiludido assume: “– Perdimos. No lo admití hasta ahora que regresé. [...] Un auténtico remate.” (p. 350). Essa indiferença em relação aos exilados leva-o a cometer suicídio: “hallaron a Remigio, destrozado, en el túnel que une Cerbère a Port Bou. Sin duda se tiró sobre la vía.” (p. 371).

Na analogia entre os escritores históricos reunidos em *Los restos del naufragio* e o ente de ficção Remigio, reitera-se o propósito principal da obra, formulado por Larraz e Sánchez Zapatero no fragmento:

*La mejor recompensa que cualquier escritor puede recibir es la de ser leído. Solo poniendo los medios para que eso sea posible, y para que esa lectura sea la mejor de las posibles – algo a lo que, dentro de su modestia y de sus limitaciones, pretende contribuir esta antología –, se podrá ser justo con quienes, ausentes en muchos casos de bibliotecas públicas, librerías y catálogos editoriales, no merecen seguir, cuarenta años después del final de la dictadura, clamando como naufragos en medio de la nada. (p. 22-23).*

Dessa forma, *Los restos del naufragio* oferece o acesso a uma narrativa variada, rica e de inquestionável valor literário e, assim, contribui para restituir o lugar histórico da literatura do exílio republicano espanhol de 1939, para a reconstrução de uma memória inalienável dos vencidos na guerra civil e, talvez, para abrir horizontes de conhecimento e pesquisa.

Natalia Crespo,  
*Jotón*, Buenos  
Aires, Mariano  
Rimba, 2011,  
204 p.

Alessandro Mistrorigo

Recebido em: 09 de fevereiro de 2017

Aceito em: 20 de fevereiro de 2017

El autor es doctor en Literatura Española (2007) y trabaja en el proyecto Phonodia (<http://phonodia.unive.it/>) de la Universidad Ca' Foscari de Venecia. Se ha especializado en la poesía española de los siglos XX y XXI. Es autor de la monografía crítica *Diálogos del conocimiento de Vicente Aleixandre. La potencia de la palabra poética* (Sevilla: Renacimiento, 2015) y de varios artículos sobre la relación entre escritura poética y conocimiento en Claudio Rodríguez y sobre la poesía de los novísimos Leopoldo María Panero y Manuel Vázquez Montalbán. En la actualidad, su atención se dirige al fenómeno de la voz, las tecnologías digitales y los estudios intermediales.

Contacto: [alemistrorigo@gmail.com](mailto:alemistrorigo@gmail.com)

En la interesante introducción con que se abre el libro editado por Modesto Rimba, Inés Fernández Moreno enmarca la primera novela de Natalia Crespo dentro del marco de la literatura del exilio. A pesar de que, explica, «algunos autores reservan la acepción de “exilio” para los casos que provienen de la violencia política, y hablan de “inmigración” cuando lo decisivo es el factor económico» (p. 7), no se puede ignorar «que en Latinoamérica las crisis económicas y sociales, las recesiones, el empobrecimiento cultural están íntimamente ligados a los errores y los horrores políticos que se sufren en la región» (p. 7). La crisis económica que golpeó Argentina a finales de 2001 fue, de hecho, la circunstancia histórico-social que empujó «a cientos de jóvenes a hacer colas en todos los consulados con la esperanza de adquirir una nacionalidad del primer mundo y zafar del hundimiento en el que se sumía el país» (p. 7). Entre esos cientos de jóvenes, están también los personajes principales de *Jotón*, Marisa y Eduardo, aunque en su caso específico no logran escaparse del país por méritos genealógicos, sino gracias al trabajo. Eduardo, que es ingeniero, consigue un contrato de investigador en la Universidad Tecnológica de Michigan en Houghton, pequeña ciudad en el norte de EE.UU., a la orilla del Lago Superior y en la frontera con Canadá.

La obtención del contrato por parte de Eduardo, quien no aguanta más la situación en que se encuentra Argentina y no ve la hora mudarse a EE.UU., afecta también a la protagonista de la novela, Marisa, su mujer y madre de la recién nacida Lucia. A partir de esta situación, el lector sigue el desarrollo de la acción a través de una voz narradora heterodiegética, no omnisciente, que se confunde con la voz de la misma autora. A la pregunta de cuáles son

las temáticas, el contexto histórico, los personajes y las problemáticas que conforman su primera novela, Natalia Crespo responde que *Jotón*

[...] narra la partida, la estadía de más o menos tres años y el retorno al país de una familia que emigra en 2001 desde Avellaneda, localidad sureña del conurbano bonaerense, hacia un pueblo al norte de Estados Unidos, llamado Houghton (o “Jotón”, si se lo pronuncia a lo argentino). El contexto histórico es la tremenda crisis que sufrimos los argentinos, de este lado de América, y el clima de xenofobia y paranoia hacia el otro que se vive en algunas culturas del llamado Midwest. Los temas de la novela son aquellos avatares que devienen con la experiencia de la emigración: el extrañamiento (en su doble acepción de añoranza y rareza), la vivencia doliente del constante desencajar, los esfuerzos que deben hacer los inmigrantes que llegan a una cultura ajena, sobre todo si son latinos en Estados Unidos. Hay, allí, una soberbia cultural muy marcada, un imperialismo geopolítico imbricado en todas las facetas de la vida cotidiana. [<http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2016/07/01/opinion/OPIN-04.html>; último acceso 23/01/2017]

Es realmente difícil hacer una síntesis más completa y precisa de lo que esta novela representa. Junto con el contexto histórico que empuja al exilio, la experiencia de la emigración es el auténtico punto de partida para la narración. Esta experiencia, pensada dentro del marco de la globalización, se ha llamado también “desterritorialización” y, si seguimos lo que afirma Ana Ruiz Sánchez en el artículo “Desterritorialización y literatura. Literaturas de exilio y migración en la era de la globalización” (*Migraciones y Exilios*, 6-2005, pp. 101-112), *Jotón* de Natalia Crespo compartiría los parámetros comunes a la literatura que surge de este contexto socio-cultural. Los parámetros a los que se refiere Ruiz Sánchez tienen que ver con un enfoque no sólo

literario sino también sociológico. Ellos son precisamente la «experiencia de desterritorialización, [la] inserción en una nueva cultura, y la reflexión sobre la lengua bajo la perspectiva pérdida de lengua materna - adopción de la lengua de acogida.» (2005, 109). Encontramos estas tres características también en *Jotón*. Se trata, en efecto, de una novela circular que se abre y se cierra en Buenos Aires. Dieciséis de los diecinueve capítulos de que se compone están ambientados en Houghton y dedicados a la narración de lo que ocurre en ese nuevo medio socio-cultural, representando cómo la protagonista intenta relacionarse con él al fin de adaptarse e integrarse en el nuevo ambiente.

No falta tampoco la reflexión sobre la lengua: más bien se diría que es un aspecto fundamental del libro. La relación con el inglés está representada de forma muy eficaz a lo largo de toda la novela gracias a la particular sensibilidad fonético-acústica de Natalia Crespo, quien ha trabajado varios años como profesora de lengua española en EE.UU. A través de Marisa – quien encontrará trabajo como lectora de español en el Departamento de Humanidades en la misma universidad del marido – la autora muestra una natural atención a la lengua de acogida, a sus palabras y sonidos. En el texto aparecen a menudo palabras y frases en inglés, a veces insertadas gráficamente entre corchetes o en cursiva, a veces totalmente integradas como en el caso de algunos diálogos de la protagonista con los varios personajes de Houghton. En estos casos, la autora decide no traducir y presentar en la página las frases directamente en inglés. Sin embargo, la reflexión sobre el lenguaje no afecta sólo la presencia de la lengua de acogida: en el texto encontramos también formas híbridas que derivan de la transformación de ciertos términos

ingleses a causa de la específica fonética del español. Es el caso del propio título de la novela, *Jotón*, que corresponde a la transliteración de la manera en que un hispanohablante podría pronunciar “Houghton”: «”Houghton: Jotón” pronuncia Marisa en voz alta, y se queda tildada.» (2011, 25).

Esta marcada atención al lenguaje no implica sólo la inserción más o menos subrepticia de frases o palabras del inglés, también tiene que ver con la lengua materna de la protagonista, el español. En el capítulo VIII, Marisa encuentra a Cornelio, un venezolano que trabaja en la cafetería de la universidad. La voz narradora nos cuenta que a Marisa le sorprende poder conversar en castellano aunque le cuesta entender la forma de hablar de Cornelio: «Qué bueno que encontró a alguien que habla español para conversar un rato. La cansa mucho en inglés. Lástima que tiene que hacer esfuerzos para entenderlo, Cornelio habla con un acento muy cerrado, muy diferente a su castellano porteño.» (2011, 70). En el texto, el lector se encuentra con las mismas dificultades de Marisa ya que la lengua particular que habla Cornelio está miméticamente representada por las palabras y los modismos típicos del español del Caribe.

El encuentro con Cornelio refleja la forma de desterritorialización que en el texto se da no sólo a partir del encuentro con la lengua de acogida, sino también dentro de la misma lengua materna y que la protagonista advierte – y teme – aun más cuando escucha hablar a su hija. Lucía llega a Houghton con sus padres a los pocos meses de haber nacido y en los casi cuatro años siguientes, que corresponden al tiempo durante el cual Marisa se queda en EE.UU. con ella y también al tiempo de la narración, aprende a hablar en un medio anglófono. A pesar de que Marisa le habla sólo en español, Lucía

mezcla naturalmente los dos idiomas y a menudo confunde las estructuras sintácticas. Casi al final de la novela, cuando Lucía ya ha aprendido a hablar con cierta fluidez, se lee: «Ah, sí, me acuerdo, pero lo que comimos esa vez era pavo, ¿no era? – dice Lucía con su castellano jotonés. Marisa se inquieta, un argentino nunca pondría un “¿no era?” colgando como guirnalda al final de la oración» (2011, 184). En aquel momento, la madre no le corrige a la hija la mala sintaxis ya que faltan sólo dos semanas para que se vuelvan a Buenos Aires y piensa que «esos modismos del inglés van a caer de su castellano como caen las cascaritas viejas de las heridas curadas.» (2011, 184). La metáfora de las cascaritas no muestra sólo la relación entre los dos idiomas sino también la que ocurre entre los dos mundos: Houghton por una parte y Buenos Aires por otra.

Entre estos dos mundos hay una distancia evidente que el lenguaje registra de varias formas: para hablar del frío y del hielo, del clima de Houghton y del aspecto de sus habitantes se utiliza a menudo el léxico inglés. Pero esta distancia – que es siempre una diferencia y esconde un cierto sentimiento de *unheimlich* freudiano – está representada una vez más por el aspecto sonoro de los dos idiomas. Prácticamente a lo largo de toda la novela hay una presencia constante de juegos fonéticos y de palabras, de onomatopeyas y de grupos de letras que imitan los sonidos producidos por las personas y los objetos. Si, por ejemplo, en la conversación con Cornelio, Marisa se queda sorprendida al darse cuenta por primera vez de cómo al nombre inglés de R2D2 de Star Wars corresponde fonéticamente al español “Arturito” (2011, 69), al final de la novela se lee: «Marisa está abstraída mirando el piso sucio y una frase le rebota en la cabeza como una pelota

de goma: que-te-re-contra. Está tentada de crear un acrónimo, al mejor estilo de los acrónimos que pululan por los mails americanos: QTRC. Se leería en inglés qiu-ti-ar-ci. Queterrecontra. Otro, más futbolero todavía, más representativo de la muchachada de las canchas: L-C-D-T-M, el-ci-di-ti-em, laconchadetumadre.» (2011, 175). Aquí Marisa ya tiene conciencia y dominio de los dos idiomas como para llegar a la ironía.

Este tropo es parte integrante de la lengua utilizada por Natalia Crespo y permea toda la novela al par de la reflexión sobre el lenguaje, como se ve en la descripción de algunos habitantes de Houghton: por ejemplo cuando, en el capítulo VII, aparece Beatrice, la mujer gorda y maleducada de Ron, el director del Departamento de Humanidades. Beatrice irrumpe en la oficina del marido mientras Marisa está llevando a cabo su entrevista de trabajo y se pone a servir el café: «Sin preguntar pone las mismas cantidades de azúcar y de leche en cada una de las tras tazas. Revuelve. Arranca tres servilletas del rollo de papel descartable. Rooc, rooc, rooc, se escucha, como los bufidos de un búfalo furioso.» (2011, 63-64). En el capítulo siguiente, es el turno de Lara, una colega americana que, hablando un español peninsular no sin errores a causa de la sintaxis mutuada del inglés que Marisa decide no corregirle, le suelta un discurso racista en contra de los inmigrantes latinoamericanos: «¡Se reproducen como losh conejosh!» (2011, 78). Aquí el texto impreso en la página es mimético de las irregularidades fonéticas de Lara y que Marisa escucha: las haches tras las eses del plural indican visualmente al lector cómo el sonido de las sibilantes /-s/ se prolonga tal vez yendo hacia una fricativa /-sh/. Fono-simbólicamente este sonido específico puede significar el silbar de algunas serpientes.

Esta especial atención a la materia sonora del lenguaje nace obviamente a partir del encuentro de los dos idiomas y del proceso de desterritorialización. Lejos de estar sin dificultades, a lo largo de la novela este proceso evidencia una fricción y una distancia que parece no poderse colmar. En este sentido, el recurso a la ironía, que toca también los modos de ser y vivir de los habitantes de Houghton, funciona como un *distanciamiento* del ambiente de acogida y lleva a la nostalgia: al deseo de volver a Buenos Aires. La autora describe la distancia entre estos dos mundos a través de las sensaciones de Marisa, a través de su curiosidad – por lo menos al principio, cuando recién viaja a su nuevo mundo –, su torpezas, su ingenuidades, sus dudas, sus descuidos. Resulta interesante el episodio en el que, al salir del avión ya en el aeropuerto de Houghton, Marisa se olvida el biberón de la hija en el bolsillo del asiento delantero: siente por este objeto «*a strong personal attachment*» (2011, 34) dice, ya que, además de pertenecer a su hija, también es una parte de su vida anterior. Al darse cuenta que se está olvidando el biberón, Marisa repara en que se está dejando atrás una parte importante de sí misma y de su vida, y se para un momento en medio del pasillo indecisa si volver a recuperarlo y bloqueando a los demás pasajeros. Esto sucede cuando pasa a su nueva vida, a su nuevo mundo. En ese mismo momento, la actitud de su marido Eduardo es completamente diferente: él la llama con los ojos para que se apure y ni repara en el objeto. El lector avezado no puede pasar por alto su valor simbólico: dejar el biberón es el momento del destete, es decir, un corte con el mundo de la madre y de la infancia, un alejamiento de la íntima relación con ella, otra forma de cortar el cordón umbilical que se

puede interpretar simbólicamente como el paso definitivo del territorio de la patria a la condición de desterritorializados.

La de Natalia Crespo es una novela de sueños y nostalgias: de sueños con los ojos abiertos – al principio la protagonista imagina el viaje a los EE.UU. y su vida en Houghton – y de nostalgias, primero en las comparaciones entre el nuevo lugar y su ciudad de origen, y luego cuando el regreso a Argentina se hace cada vez más deseado, necesario, posible y, al final, real. El contrapunto entre Houghton y Buenos Aires empieza enseguida en el capítulo II donde los adverbios “acá” y “allá” marcan la distancia y el contraste. A partir de este momento habrá dos polos claramente contrapuestos y representados en la narración con la técnica del contrapunto irónico. Por una parte está el mundo de Buenos Aires, Argentina, el sur con el calor del clima y el carácter latino que Marisa añora y recupera en la distancia a través de sus recuerdos a menudo estimulados por situaciones u objetos que llegan a ser símbolos como el caso del helado al sabor dulce de leche que encuentra en el supermercado. Por otra parte está el mundo muy concreto y cotidiano en el que vive, las carreteras cubiertas de nieve, el clima bajo cero con que se tiene que enfrentar cada vez que sale de casa y que refleja simbólicamente también el *politically correct* típico de las relaciones humanas que se establecen entre las personas de la clase media burguesa de Houghton. Aunque intenta acomodarse a este mundo, Marisa no lo acaba de entender, ni de aceptar.

Es dentro de este marco cómo Marisa se establece con su familia en una casa que le «parece una casa gigante de Playmobil» (2011, 38) y empieza a evidenciar todas las diferencias con respecto a Buenos Aires. Lo primero que le llama la atención es el aspecto físico de los “jotoneses”, los habitantes

de Houghton, que enseguida la lleva a pensar que a ella y su marido «la extranjería se les nota enseguida [...] –Es que son lapones –le aclara su marido– Son verdaderamente hermosos...» (2011, 32). En cambio, Eduardo se siente perfectamente a gusto en la nueva ciudad, aprecia el frío y la nieve – le gusta mucho esquiar – y considera civiles los modales de las personas. Si, como escribe Inés Fernández Moreno, «él tiene la posibilidad de abstraerse del mundo y construir su patria en su laboratorio» (p. 9), la “patria” de Marisa es un lugar y una cultura específicos, unos olores y unos sabores determinados (¡los alfajores!). Eduardo vive la condición del hombre globalizado que quiere adaptarse a la cultura del lugar en el que se encuentra; y, sin embargo, lo hace con la ingenua idealización de aquellos latinoamericanos que consideran EE.UU. el mejor lugar del mundo y desprecian su país de origen. Él quiere ser totalmente aceptado, quiere ser «[...] *like everybody else in town*. Uno más con algunas mínimas diferencias, pintoresquismos de su país de origen que pronto terminará de sacarse de encima.» (2011, 132). A menudo patéticamente, él persigue la forma de vida de los jotoneses, en cierto modo olvidándose de su condición de *alien*, de extranjero, de inmigrado. Marisa, en cambio, es siempre muy consciente de su extranjería: la condición de estar fuera, de no pertenecer completamente al lugar en el que uno se encuentra.

Hay un episodio, sin embargo, en el que Eduardo también se topa con su condición de extranjero: cuando decide comprar un arma, es decir, justamente en el momento en el que puede llegar a su total integración con la cultura estadounidense. Este episodio acontece en el capítulo XIII, superada ya la mitad del libro. En este capítulo, la voz narradora deja el punto de

vista de Marisa, hegemónico en casi toda la novela, y sigue por primera vez a Eduardo, del cual antes sólo se referían algunas frase o pensamiento igualmente mediados por el punto de vista de la protagonista. Aquí sabemos algo más de él quien, más allá de estar retratado a menudo sólo en función de su trabajo, sufre ataques de corazón al igual que su padre, muerto a los 43 años a causa de un infarto. Él también tiene 43 años el día en que se dirige a la tienda a comprar su primera Smith & Wesson. Allí, justo antes de acercarse al mostrador y hablar con el encargado, tiene un ataque afortunadamente sin consecuencias – véase la tensión miméticamente representada en el texto por el «Fffffff, inhalo, ssssssssss, exhalo, fffffff, inhalo, sssssss, exhalo» (2011, 137) de Eduardo a punto del paro cardíaco – ya que tiene que enfrentarse con el hecho de que «los extranjeros deben llenar un formulario especial» (2011, 139).

Aparte los capítulos XIII y XV, donde la voz narradora enfoca el punto de vista del personaje del marido, el lector sigue constantemente a Marisa. Las demás figuras parecen servir de contraste para marcar su extranjería con respecto a Houghton. A medida que se va avanzando con la historia, se ve cómo Marisa madura la decisión de quedarse fuera de ese mundo, de no aceptar aquellas reglas a las que ha intentado adecuarse. Contrariamente a Eduardo que «[...] ha decidido barrer con su pasado argentino y arrojarse enteramente a las aguas de la nueva cultura» (2011, 95) , ella desarrolla una actitud crítica que llegará a ser un problema para su matrimonio. También Lucía, que al principio de la novela es todavía un bebé y se queda en segundo plano, sirve de contraste para denunciar la hipocresía de los modelos de comportamiento de los jotoneses como en el episodio del kínder

cuando, mientras hablan con la directora para matricularla, la niña juega con el osito de peluche. Pero Lucía crece, empieza a vivir y a interactuar con el ambiente y tener su amiguitas: algo que por una parte representa una ulterior posibilidad de integración de Marisa y, por otra, es una razón para tener miedo: Marisa no quiere que la niña se críe en Houghton y que hable inglés. Por eso también hay que volver a Buenos Aires.

Dentro de la estructura circular, la novela se compone de episodios. En la entrevista citada, la autora afirma que el libro nació a partir de algunos relatos de situaciones ocurridas mientras vivía y trabajaba en EE.UU y que al principio había pensado publicar como colección de cuentos. A pesar de esta natura episódica, dentro de la novela se puede reconocer una primera y una segunda parte a partir del cambio de la actitud de la protagonista. El episodio en el que Marisa se da cuenta por primera vez de su ingenuidad y empieza a cuestionar su conducta acomodadora con respecto a lo que la rodea es el diálogo con Lara en el capítulo VIII. Al escuchar el discurso racista, Marisa no sólo renuncia a corregirla por su español sino que llega hasta al punto de justificarla y preguntarse si acaso «Ella ¿no estaría mejor en Avellaneda que en Jotón?» (2011, 80). Así cuando Lara le entrega el formulario escribe la frase «Lara was extremely kind with me» (2011, 84). Es lo que Lara se espera de ella. La frase representa toda la hipocresía con que Marisa está pactando cada día en Houghton y aunque en este caso no hace nada en contra de ello, a partir de este momento ya no puede ignorar lo que le está ocurriendo.

Dos capítulos más adelante el episodio de los motoqueros es aún más determinante para el despertar de la conciencia crítica de la protagonista.

Marisa, que ya vive en Houghton desde hace dos años, acompaña a su hija Lucía a clase de danza junto con su amiguita Robin. Con ellas va también Sharon, madre de Robin y única amiga jotonesa de Marisa. Mientras las niñas están ensayando, las madres se quedan mirándolas en un cuarto que tiene una ventanita que da hacia el patio de atrás del edificio. La descripción del lugar, encerrado y apartado, representa metafóricamente un basurero, un sitio contrario a todo lo bonito y perfecto que es Houghton al mirarlo del lado “correcto”, el de la luz. El patio, pues, representa el lado oscuro y siniestro donde ocurre lo que parecería ser un delito. Las mujeres asisten al hecho y enseguida Marisa asustada sugiere llamar a la policía, pero Sharon dice que no es «our business [y] Marisa siente, una vez más que su extranjería es un charco de agua en mitad de la conversación.» (2011, 113). Al final del capítulo, la extranjería de Marisa evapora dentro de la conciencia de que por primera vez tiene «una súbita sensación de adaptación, fugaz y helada como los copos de nieve sobre la cara. Respira profundo, no sabe si por alivio o congoja» (2011, 115). Con esta misma duda y el silencio que deriva del no poder resolverla de ninguna manera, la apatía que proviene de la imposibilidad de contestar, el olvido de lo que ha visto y la consiguiente complicidad moral, Marisa paga su adaptación a ese mundo que pretende expulsar la imperfección y lo diferente.

El momento en el que la adaptación de Marisa parece llegar a su ápex, la protagonista se siente vaciada, desposeída de su identidad, cómo bien intuye Inés Fernández Moreno. Sin embargo, la adaptación al lugar de acogida y a su cultura tiene que ver más que con la pérdida del lugar de origen, con la desposesión de una identidad muy personal y profunda que es sobre todo

moral. Para Marisa – y también para Natalia Crespo – adaptarse al nuevo medio jotonés significa sobre todo abandonar el sistema de valores en que ha crecido y se ha formado. A pesar de no ser una construcción cultural determinada sino algo siempre en mutación, en adaptación continua, la idea de identidad desterritorializada que trasmite esta novela de Natalia Crespo conlleva un núcleo de condensación de sentido y valores del que Marisa no puede prescindir. A partir de este momento, de hecho, Marisa empieza por fin a vivir *su* vida en Houghton asumiendo la responsabilidad de separarse del marido y organizar la vuelta a Buenos Aires.

# Influencia quechua en el español andino en *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*

David Giménez Folqués

Recebido em: 31 de outubro de 2016

Aceito em: 26 de janeiro de 2017

Doctor en Filología Hispánica y Máster en Estudios Hispánicos Avanzados. Profesor en el Departamento de Filología Española en la Universidad de Valencia. Últimamente ha participado en los proyectos de investigación "Norma y uso del español para los profesionales de los medios de comunicación". BFF2002-04654 y "Cometval (Corpus Multilingüe en Turismo de la Universitat de València)" FFI2011-24712. Ha formado parte desde el 2005 en los cursos de inmersión lingüística en E/LE de la Universidad de Valencia y actualmente es miembro del tribunal DELE de esta Universidad. Sus principales publicaciones giran en torno a dos líneas de investigación, la norma panhispánica, por un lado, y la dialectología panhispánica, por el otro. Contacto: david.gimenez-folques@uv.es

**PALABRAS CLAVE:** variantes del español; español andino; Argentina; quechua.

En la actualidad, no podemos obviar la existencia de un español con rasgos indígenas en Hispanoamérica. En particular, en Argentina encontramos el denominado *Español andino* en el noroeste del país, donde el quechua entra en contacto con el español. Aunque está demostrado el contacto indígena del español en esta zona, todavía se discute hasta qué punto existe esa influencia en aspectos que vayan más allá del léxico. Por ello, mediante el gran corpus que supone la obra de Berta Vidal de Battini, *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*, nuestro objetivo es demostrar que la influencia quechua afecta a otros niveles como el morfológico. Para llevar a cabo este cometido, detallaremos y ejemplificaremos aquellos fenómenos gramaticales que sean comunes en esta zona del noroeste argentino.

**KEYWORDS:** variations of the Spanish language; Andean Spanish; Argentina; Quechua.

Nowadays we can not ignore the existence of a Spanish with indigenous influence in Latin America. In particular, in Argentina we can find *Andean Spanish* in the north of the country, specifically in northwestern Argentina. In this area we observe contact between the Spanish of Argentina and the Quechua language. Although the indigenous contact of the Spanish from this zone has been demonstrated, it is still debated as to what point this influence exists on aspects that do not go beyond the lexicon. Therefore, in this paper we will investigate into which linguistic levels there is influence of Quechua through the Berta Vidal de Battini's work, *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*.

## INTRODUCCIÓN

La lengua española y las lenguas indígenas americanas han estado en contacto desde finales del siglo xv, cuando se produjo el primer contacto entre ambas comunidades. Este contacto ha provocado una situación lingüística que hay que tener en cuenta cuando hablamos de las variedades del español, ya que conforma un rasgo identitario esencial, principalmente en el continente americano. A lo largo del siglo xx y xxi se ha estudiado este fenómeno con mayor detenimiento y se ha observado influencia indígena en el español hablado en América, más allá del léxico, como señala Aleza (2010, 28):

Otras lenguas indígenas se han conservado con gran vitalidad hasta nuestros días, y su aportación al español asentado en sus territorios no se limita al vocabulario, sino que se han desarrollado además fenómenos de transferencia en los planos fonético-fonológico y morfosintáctico: así ha ocurrido en el caso del *quechua* (Perú, Ecuador y zonas de Bolivia, norte de Chile, noroeste de Argentina y sur de Colombia), el *aimara* (áreas bolivianas y peruanas), el *tupí-guaraní* (Río de la Plata) y el *maya* (Yucatán, en México, y territorios contiguos de América Central).

Hasta entonces, esta influencia lingüística se había considerado desde un punto de vista complementario en la formación de las variantes del español americano, y es en los últimos años cuando estos fenómenos derivados del contacto lingüístico están tomando mayor relevancia, como señala Granda (1999).

En Argentina el *Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina* (2010) señala que casi un millón de personas se reconocen

como pertenecientes o descendientes de pueblos indígenas u originarios; en concreto se contabilizan<sup>14</sup> lenguas indígenas con diferente grado de vitalidad lingüística. Pese a esta variedad dialectal, gran parte de las investigaciones lingüísticas sobre el español con contacto en Argentina se centran, debido a la mayor presencia de rasgos indígenas en el español, en la influencia guaraní (Nordeste), la influencia mapuche (Patagonia) y el contacto quechua (Noroeste), zona esta última en la que vamos a centrar nuestra investigación.

La zona del noroeste argentino es considerada como zona andina y está conformada por las provincias de Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca, La Rioja y Santiago del Estero. Además de la influencia quechua, también encontramos otras lenguas indígenas como el aimara. Debido a la situación sociohistórica, donde destaca este contacto lingüístico, se ha despertado el interés de los investigadores sobre el sustrato quechua en esta zona. Sobre los años 80 aumentan los estudios sobre la influencia quechua en el español ya no solo en el nivel léxico, como ocurría en los estudios originarios, sino también en el morfosintáctico y el fonético.

En este trabajo queremos demostrar que realmente esta influencia quechua en el español del noroeste argentino va más allá del léxico, y lo queremos hacer con fenómenos y ejemplos morfológicos concretos<sup>1</sup>. De este modo, hemos seleccionado un corpus significativo como el que se puede extraer de la obra de Berta Vidal de Battini, *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*.

---

1 Aunque podríamos analizar también los rasgos fonéticos, por tratarse de una transcripción escrita, no lo vamos a hacer porque, como señala la autora, se realiza alguna modificación fonética para la mejor comprensión de la obra. Véase Vidal de Battini (2013: 22).

Hemos seleccionado esta obra porque recoge transcripciones escritas a partir de entrevistas realizadas en zonas de influencia indígena, entre las que se encuentra el noroeste argentino con la influencia quechua. Por lo tanto, extraeremos y clasificaremos aquellos fenómenos morfológicos que resulten generales del contacto lingüístico que se da en el noroeste argentino.

#### EL ESPAÑOL DE INFLUENCIA QUECHUA EN EL NOROESTE ARGENTINO

Cuando hablamos del quechua, lo hacemos sobre aquella lengua prehispánica, originaria de los Andes centrales, que en la llegada de los españoles sirvió como lengua vehicular; lo que provocó, entre otros factores, su supervivencia y el contacto en las zonas quechuahablantes con el español. Lingüísticamente, aunque no vamos a especificar sus características detalladamente, sí que resulta significativo señalar que es una lengua aglutinante; esto explicará la influencia que tendrá en el español cuando ambas entran en contacto lingüístico.

En América, según datos oficiales, encontramos más de ocho millones de hablantes de quechua. En Argentina, según el estudio etnológico de lenguas del mundo, basados en el *Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina* (2010), se divide el quechua hablado en dos zonas, por un lado el quechua santiagueño, hablado en Santiago del Estero, y, por el otro, el quechua hablado en la zona fronteriza con Bolivia, principalmente en las provincias de Salta y Jujuy.

En la zona de Salta y Jujuy, el quechua es la segunda lengua más hablada después del español. Se habla de unos 70.000 hablantes de quechua, y de estos, según Postigo y Díaz (2001), hay que contar con la inmigración boliviana que forma un núcleo importante en lo que se refiere a quechuahablantes. En esta zona, hay que tener en cuenta que no hablamos de un quechua uniforme, sino que nos encontramos con variedades del mismo, también debido a la heterogeneidad que señala Postigo y Díaz (2001). Aun así, hay rasgos comunes suficientes como para poder hablar de una variedad lingüística del español influida por el quechua de Salta y Jujuy<sup>2</sup>.

En la variedad quichua santiagueña, hablamos de nuevo de un conglomerado de variantes dialectales, lo que supone otro tipo de koiné, según señala Andreani (2015). En esta zona podemos hablar de *quichuistas* como aquellos hablantes bilingües entre el español y el quechua. En Santiago del Estero contamos con un total de 896.461 habitantes, según el *Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina* (2010), y de ellos, partiendo de la misma fuente, hablamos de entre 60.000 y 100.000 quichuahablantes.

Llegados a este punto, podemos afirmar que la influencia quechua en las zonas descritas tiene un papel capital. De hecho, como señalan Andreani y Hecht (2012), el aporte lingüístico del quechua sobre el español es importante, sobre todo, en los hablantes bilingües. Además, señala que es esperable encontrar influencia en todos los niveles lingüísticos, como en la entonación de la frase, en la dislocación acentual de las voces españolas,

---

2 Granda (1999) amplía la extensión de esta zona a Tucumán, Catamarca y La Rioja.

en la articulación de ciertos sonidos y en determinadas peculiaridades morfológicas y gramaticales.

Pese a la interacción existente entre las dos lenguas en el noroeste argentino, como ya marcaba Granda (1993, 260), y lo prolífico de este contacto, hasta finales de siglo xx los estudios eran escasos, sobre todo en los niveles lingüísticos ajenos al léxico:

La escasez de trabajos que analicen, adecuadamente, rasgos areales de nivel morfosintáctico en la zona concernida y, finalmente, los resultados, no demasiado felices, de las pocas monografías que han intentado ocuparse, desde diferentes puntos de vista, de posibles fenómenos de interferencia quechua en el noroeste argentino. Si a estas poco favorables circunstancias se les suma el desalentador veredicto [...] sobre el tema que nos ocupa en el sentido de que “el único rastro de penetración evidente del quichua en el español [del noroeste argentino] parece haberse localizado en el léxico” parece inevitable una sensación de desánimo en relación con el tratamiento del tema en cuestión.

El autor señala que las investigaciones mostraban un punto de vista donde se afirmaba la escasa influencia fonética y morfosintáctica en la lengua española que está en contacto con el quechua. Sin embargo, son ya muchos los autores que señalan que es posible encontrar influencia quechua en otros niveles lingüísticos, como es el caso de Martínez (2000, 2000a, 2004, 2004a, 2006), Granda (1993, 1999, 2001, 2002), Alderetes y Albarracín (2004), Andreani (2012 y 2015), Aleza (2010), Palacios (2005), Censabella (1999), Martorell (2004, 2006) y Speranza (2005), entre otros.

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Como hemos señalado anteriormente, en las últimas décadas se ha iniciado un camino en la investigación sobre el contacto indígena en el que se quiere demostrar que el quechua es una lengua que influye en todos los niveles lingüísticos del español, principalmente en hablantes bilingües. Por lo tanto, en este trabajo queremos contribuir en este sentido con fenómenos y ejemplos reales extraídos de un corpus significativo.

El corpus con el que trabajaremos se extrae de la obra *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*, de Berta Vidal de Battini. Hemos seleccionado esta obra debido a que la autora realizó entrevistas en las principales zonas indígenas de Argentina, entre las que se encuentra la que aquí nos interesa, el noroeste argentino, donde encontramos hablantes de quechua o con influencia quechua. Otro elemento fundamental es que en esta obra se realizan transcripciones escritas a partir de las entrevistas realizadas. Estas transcripciones han sido bastante fieles a la realidad de la intervención, aunque como señala la misma autora se han realizado algunas modificaciones fonéticas para que el público entienda mejor la obra, como por ejemplo en el caso del seseo, las diferentes realizaciones de la *s*, el yeísmo, las pérdidas consonánticas, etc., como podemos observar en Vidal de Battini (2013, 22). Por este motivo nos centraremos en los fenómenos morfológicos, que no sufrirán ninguna modificación con respecto al original.

Como la autora realiza entrevistas de las zonas fundamentales de influencia indígena en Argentina, tendremos que seleccionar solamente aquellos ejemplos que pertenezcan a cuentos que se hayan llevado a cabo en zonas del noroeste argentino, donde encontraremos hablantes con influencia quechua.

Este paso nos resultará bastante sencillo, ya que la autora contextualiza cada cuento geográficamente. Por otro lado, dada la variabilidad geográfica que se puede dar en el quechua de esta zona, seleccionaremos únicamente aquellos fenómenos que sean comunes en todo el noroeste argentino. Para llevar a cabo este objetivo, analizaremos los cuentos pertenecientes al noroeste argentino a lo largo de los diez tomos que componen la obra de Battini. Así mismo, en el presente trabajo incluiremos únicamente algunos de aquellos ejemplos más relevantes que encontremos.

Metodológicamente los ejemplos resultan significativos debido a que la autora intenta mantener una homogeneidad en la selección de sus participantes, en este caso tanto hombres como mujeres, generalmente mayores de 50 años. Finalmente, la mayoría pertenece al ámbito rural, en su gran mayoría campesinos.

#### FENÓMENOS MORFOLÓGICOS

La variedad que representa el español con rasgos del quechua viene influida por las características lingüísticas que tiene esta lengua indígena. Ante el diferente sistema morfosintáctico del quechua, sistema aglutinante como hemos afirmado anteriormente, es normal que encontremos variación en este ámbito del español con influencia quechua, además del demostrado nivel lexicológico, como se ha observado desde las primeras investigaciones señaladas por Granda (1993).

Así pues, resultaría lógico encontrar confusiones pronominales de género y número y de tiempos verbales con diferente uso en ambas lenguas. La lengua quechua no posee morfemas de género como el sistema español,

sino que la referencia al sexo en quechua se introduce mediante lexemas. Así mismo, los pronombres personales de primera, segunda y tercera persona tampoco marcan morfológicamente el género.

Hay que matizar que el grado de influencia, como hemos comentado en otros apartados, dependerá en gran parte del bilingüismo o monolingüismo de los hablantes, además de su nivel social. Será en las zonas rurales bilingües, zonas principalmente analizadas por Vidal de Battini (2013), donde más notoria será esta influencia y, por lo tanto, la aparición de todos estos fenómenos de transferencia.

A continuación, vamos a mostrar aquellos fenómenos morfológicos que son comunes en las variedades del español con influencia quechua del noroeste argentino y que hemos extraído de la obra de Vidal de Battini (2013).

#### LOÍSMO, LEÍSMO Y NEUTRALIZACIONES DE GÉNERO Y NÚMERO

En cuanto al ámbito morfosintáctico, el sistema pronominal es una de las categorías que más transformaciones experimenta en el español del noroeste argentino con influencia quechua, como vamos a observar en los ejemplos que hemos extraído del corpus. Esto es debido, como hemos explicado anteriormente, a la variabilidad gramatical en la marcación del género mediante morfemas que encontramos entre ambas lenguas.

De esta manera, el ámbito pronominal se ve ampliamente alterado por la presencia de *loísmo*, *leísmo* y neutralizaciones de género y número, sobre todo con resultados donde aparece *lo* como tercera persona de objeto.

Observemos algunos ejemplos de neutralización en *lo* para complemento directo, independientemente del género o el número del referente:

Neutralización de un referente masculino singular

1. *Y lo empieza a mirar y lo descubre **al zorro**. Y agarra despacito un palo y **lo** empieza a dar palos* (Catamarca)<sup>3</sup>.

Neutralización de un referente femenino en singular:

2. [...] *y **lo** pone en el suelo, a **la tipa*** (Santiago del Estero)
3. *Dicen que no había agua y San Francisco **lo** hizo brotar como un milagro* (Tucumán).

*Lo* para complemento directo, independientemente del número del referente:

4. ***El maíz y el trigo** estaban para cosechar**lo** ya* (Tucumán).

Además de las anteriores neutralizaciones con *lo*, encontramos, también, otros ejemplos que convergen en *le*:

Neutralización en *le* para un referente en singular

5. *¡Ese hijo del hombre, cuando lu encuentre me **le** guá ir a la casa!* (Salta).

---

3 Incluimos entre paréntesis el origen geográfico del ejemplo.

Neutralización en *le* para un referente en plural

6. *Y le preguntaron si no había pasado una señora con un chiquito. **Le** (a ellos) dijo que sí, que cuando estaba sembrando trigo había pasado* (Tucumán).
7. *Y traen agua del pozo y **le dan a los vecinos*** (Tucumán).

Estas alteraciones se dan principalmente en las zonas rurales con hablantes bilingües. Estas neutralizaciones que omiten las diferencias de género y número pueden provocar, incluso, situaciones de ambigüedad, por lo que en muchos casos se puede confundir el complemento directo con el complemento indirecto, como hemos visto en los ejemplos anteriores.

#### COMPLEMENTO DIRECTO NILLO

Otro fenómeno morfosintáctico que hemos encontrado y que resultaba esperable en las zonas andinas argentinas es la ausencia del pronombre de complemento directo, o como se conoce a este fenómeno, *complemento directo nullo*. Este fenómeno suele surgir cuando ha aparecido con anterioridad el SN que actúa como referente:

8. *Ella había tostado **maíz** y hecho **barina** [...] (Ø) había puesto en la tipa* (Santiago del Estero)
9. *Entre muchos **palos secos** que haiga porque la viejita [...] (Ø) lleva pal fuego* (Santiago del Estero).

10. *Había salido a vender **el pan**. Ella (∅) llevaba a vender* (Santiago del Estero).
11. *Y el tigre se enfureció y quedó con deseo de encontrarse con **el hombre** y hacerle ver que él podía dominar (∅)* (Jujuy).

Este complemento directo nulo se basa en la omisión del deíctico pronominal de complemento directo, cuando encontramos el sintagma nominal que actúa como referente con anterioridad, con lo cual, este deíctico ausente actuaría como un elemento anafórico de referencia. El resultado del ejemplo (10) sin la omisión sería, con la presencia del deíctico anafórico, el siguiente:

12. *Había salido a vender **el pan**. Ella **lo** llevaba a vender.*

#### DUPLICACIÓN DE COMPLEMENTO DIRECTO

Destaca como peculiaridad de muchos dialectos, frente al español general, la duplicidad del complemento directo nominal pospuesto al verbo mediante clítico que antecede en el orden secuencial al resto de los constituyentes. Como podemos observar en algunos de los ejemplos que hemos extraído:

13. *Y por eso las mujeres **lo** han echado a la canasta **al quirquincho*** (Salta)

14. Y *lu*<sup>4</sup> ha puesto **al quirquincho**, con cuidau, en un ladito (Salta)
15. **Lo** ha visto **al zorro** (Salta)
16. Y áhi si ha largao y *lu* ha ido a buscar **al zorro** (Tucumán)
17. Y *lu* ha ido a buscar muy enojao **al quirquincho** (Tucumán)
18. La viejita llega, la ve y **la** voltia **a la lachiguana** (Santiago del Estero)
19. Lo halla, **lo** encuentra al día siguiente **al quirquincho** (Santiago del Estero)
20. Mira pa todos laus, pero no **lo** mira **al perro** (Jujuy).
21. [...] no va permitir que se lo maten al Niño (Jujuy).

En el mundo panhispánico se da tanto la duplicación del objeto directo como la del indirecto. En RAE (2005) se señala que la normativa es menos tolerante con la duplicación del objeto directo, sobre todo cuando el referente es de cosa y no de persona.

#### CONSTRUCCIONES DE POSESIVO

Aunque es general en toda Hispanoamérica, en el corpus encontramos con insistencia la indicación de la posesión con artículo y pronombres. Estas estructuras suelen aparecer con *artículo + sustantivo + de + pronombre personal*, veamos algunos ejemplos:

---

4 La autora así como acomoda fonéticamente algunos rasgos fonéticos como el seseo, sí representa gráficamente el cierre vocálico que se produce entre los hablantes del noroeste argentino.

22. [...] *es el mismo chico que lo lavaron en la agua de él* (Santiago del Estero)

23. *Abran hijitos que soy la madre de ustedes* (Santiago del Estero).

En los anteriores ejemplos vemos cómo estas estructuras sustituyen al pronombre posesivo de tercera persona *su*:

24. *Lo lavaron en su agua.*

25. Soy su madre.

Pese a que es un fenómeno general en el mundo hispanohablante, como hemos indicado anteriormente, la diferente estructura de posesivos de ambas lenguas podría estar favoreciendo la aparición de esta estructura.

#### PRETÉRITO PERFECTO / PRETÉRITO INDEFINIDO

Los tiempos de Pretérito perfecto *he hablado* y de Pretérito indefinido *hablé* conforman otro parámetro desigual dentro del mundo panhispánico. Muchas son las variantes que encontramos en su oposición. Los resultados pueden ser la elección de uno de ellos o la convivencia. En el noroeste argentino, a diferencia de otras zonas argentinas como la litoral o la pampeana, Aleza (2010, 146) afirma que, favorecido por la influencia del quechua, es más frecuente encontrar la forma compuesta. Veamos algunos ejemplos que hemos rescatado de nuestro corpus:

26. Yo ayer *‘taba sembrando y la mujer si **ha dau** vuelta y mi **ha bendecido*** (Jujuy).
27. Ayer **han pasado** —dice— cuando yo estaba sembrando el maíz (Jujuy).
28. La familia Coria **han sido** esclavos del Santo y la **han cuidado** desde los bisabuelos (Jujuy).
29. Entonce al siguiente día **ha hecho** la misma operación (Tucumán).
30. Cuando pasó por abajo di un árbol se **ha colgado** el quirquincho en un gajito y **ha quedado** ahí (Santiago del Estero).

En especial, en los ejemplos como (26) y (27) en muchas zonas panhispánicas se recurre al Pretérito indefinido: *dio*, *bendijo* y *pasaron*, ya que reflejan acciones que contienen un marcador temporal de este tiempo, es decir, *ayer*. Sin embargo, en el español andino hay una preferencia por las formas compuestas.

#### PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO EN LUGAR DE INDEFINIDO O PERFECTO

Analizando el corpus nos ha llamado la atención la continua recurrencia al uso del Pretérito pluscuamperfecto en contextos donde no debería aparecer, como, por ejemplo, en lugar de un Pretérito indefinido, un Pretérito perfecto o un Pretérito imperfecto:

31. Una vez, de cuanta, cuando yo era joven, mi **había juntau** con unos

*arrieros riojanos* (Tucumán).

32. *Diz que San Francisco **había síu** muy güeno con los Indios* (Tucumán).

33. *Diz que lu **habían convidau** a una casa de ricos* (Tucumán).

Este tipo de cambios temporales son frecuentes en el español en contacto con lenguas indígenas a lo largo de Hispanoamérica; también con el quechua, como hemos observado en los anteriores ejemplos. Esta modificación se debe, una vez más, a las diferentes estructuras gramaticales de ambas lenguas.

#### USO DE GERUNDIO

Una de las figuras más destacadas en nuestro corpus y, por consiguiente, también en el español andino en el noroeste de Argentina es la frecuencia de uso del gerundio, incluso en contextos donde no se suele usar, o con significados distintos, principalmente en estructuras perifrásticas. En la lengua quechua el ámbito aspectual de duración puede aparecer por el uso de sufijación derivativa verbal, como señala Granda (1999). Posiblemente mediante esta influencia lingüística, encontramos en el corpus el valor durativo mediante perífrasis de gerundio:

34. *¿Y qué **va comiendo**?* (Santiago del Estero)

35. *Buen día, compagre, ¿cómo le **va yendo**?* (Salta).

En los ejemplos anteriores observamos cómo la perífrasis verbal *va comiendo* y *va yendo* sustituiría a las formas *¿qué suele comer?* o *¿cómo le ha ido, en general?*, para indicar una acción durativa o frecuente.

También hemos encontrado la aparición de un gerundio de anterioridad. Estaría compuesto por un gerundio que indica una acción ligeramente anterior con respecto al verbo principal:

36. *Y ¡qué pucha!, áhi ha salíu comiendo el zorro.* (Tucumán)

El ejemplo nos muestra un uso de gerundio poco habitual, ya que la acción está acabada y lo usual sería usar un participio, dejando la frase de la siguiente manera:

37. *Ha salido comido.*

Este gerundio de anterioridad suele ir con verbos de movimiento, como en:

38. *M' hi venido **comiendo** mi cosecha* (Salta).

En este ejemplo, primero tiene lugar la acción expresada por el gerundio y después la acción del verbo de movimiento. El significado sería: *he venido después de comer mi cosecha*. Este fenómeno también lo vemos recogido en RAE (2010) como un fenómeno que se da en el español andino.

## HACER + INFINITIVO

Igualmente, RAE (2010) habla de otro fenómeno verbal en el noroeste argentino procedente directamente de la influencia quechua, que también hemos encontrado en nuestro corpus. Es el *verbo hacer + infinitivo*. Estas estructuras se utilizan con un valor de causatividad, y es que el quechua marca morfológicamente esta causatividad. Así, ejemplos como los siguientes serían calcos indígenas:

39. [...] *que casi lu **ha hecho matar*** (Tucumán).  
 40. *Che, viejo, vamos **hacerlo bautizar** a Pedrito* (Santiago del Estero).  
 41. *Bueno -dijo el gallo-, vamos a **hacernos ver** cuál es el más malo* (Santiago del Estero).

RAE (2010) señala también algunas construcciones especiales con nuevos significados, como es el caso de *hacer seguir* (imitar), *hacer querer* (ofrecer), que se pueden llegar a encontrar en la zona andina, y un uso particular del noroeste argentino, que sería la utilización expletiva del verbo *hacer* en ejemplos como los que hemos encontrado en el corpus:

42. *Che, viejo, vamos **hacerlo bautizar** a Pedrito* (Santiago del Estero).

El uso general simplificaría la estructura, eliminando el verbo *hacer*, dando como resultado la siguiente frase:

43. *Vamos a bautizar a Pedrito.*

DIZQUE

Se documenta la forma *dizque* o formas del verbo *decir* (*dice, dizque...*) en los relatos de acontecimientos no experimentados por el hablante (para algunos es un calco del sufijo quechua-aymará no testimonial y para otros, reminiscencia de una construcción antigua castellana), como señala Aleza (2010, 175):

En algunos estudios sobre el español andino (rural y urbano), se ha considerado que estas formas del verbo *decir* actúan a modo de elementos validadores, formas que indican el no compromiso del hablante con un acontecimiento no presenciado, cuya información procede, por tanto, de fuentes indirectas; por lo que están presentes en los relatos de acontecimientos no experimentados por el hablante.

En nuestro corpus hemos encontrado un gran número de ejemplos con esta función, principalmente cuando un hablante va a iniciar una intervención. Incluimos como muestra algunos de ellos:

44. ***Diz que*** de cuanta los animales hablaban y eran amistosos. ***Diz que*** después si han queríu comer unos a los otros. (Salta).

45. ***Diz que*** el zorro si había hecho compagre del quirquincho. (Salta).

46. ***Diz que*** si han encontrau a la orilla di un camino los dos compagres, y si han saludau (Salta).

47. ***Diz que*** si han ido a tierras lejas (Salta)

48. ***Diz que*** el zorro y el quirquincho habían andao de compañeros (Tu-

cumán)

49. **Diz que** iban cerca di un caminito (Tucumán)
50. **Diz que** la Virgen encontró dos hombres que han estado regando la tierra pa sembrar (Tucumán).
51. Y **diz que** ha llegao la vendedora y si ha puesto contenta (Santiago del Estero).
52. **Diz que** la pobre vendedora ha bajao la tipa pa entregar el pan (Santiago del Estero).

#### ALTERACIONES SINTÁCTICAS

Resulta normal, ante la diferente estructuración sintáctica que encontramos entre el sistema lingüístico del español y del quechua, que ante una situación de contacto observemos alteraciones en el orden de palabras. Uno de los ejemplos más recurrentes en nuestro corpus ha sido la movilidad del sujeto, como podemos ver a continuación:

53. Dice que cuando la perseguían a la Virgen María **los judíos** (Salta).
54. Que iba en el burrito y llevaba al Niño para que no se lo maten **los judeos** (Tucumán).
55. que lo lavó al Señor **la Virgen** en la huida a Egipto (Santiago del Estero).
56. Van semanas antes **la gente**, a escampar allá (Tucumán).

Como hemos podido comprobar en los anteriores ejemplos, el sujeto puede aparecer después del verbo y, lo que resulta más complejo, también detrás de sus complementos, como en el ejemplo (53).

#### MAYOR USO DEL DIMINUTIVO

Aunque encontramos, en general, un mayor uso de los diminutivos en el español americano con respecto al peninsular, algunos autores como Fernández Lávaque (2002, 1685) destacan en el noroeste argentino un frecuente uso de ellos, que llegan a categorías gramaticales como pronombres, adverbios e interjecciones en casos tan ajenos como *aita* en lugar de *ay*. Este autor relaciona el uso de diminutivos directamente con la influencia del quechua:

Este rasgo del castellano del noroeste argentino (similar a usos paralelos del resto del área andina sudamericana) debe ser relacionado con la particular afectividad que caracteriza al código quechua, manifestada por medio de una amplia utilización de sufijos afectuosos como *-cha*, *-lla*, *-yá* (compatibles tanto con pronombres como con verbos) e incluso morfemas de base verbal con valor afectivo como *-yku*.

Este uso frecuente de diminutivos lo hemos podido corroborar en nuestro corpus con ejemplos como los siguientes:

57. Con las bateas en la cabeza **llenitas** para vender (Salta).
58. *El quirquincho si ha puesto en el medio 'el camino, hecho un **ovillito*** (Tucumán).
59. *Áhi, enterradito en un **pocito**, como si 'tuviera durmiendo ha 'tao* (Tu-

cumán).

60. ¿Cómo haremos *pa sacarle algún **pancito** de la tipa?* (Santiago del Estero).

Incluso en otras categorías gramaticales distintas del sustantivo:

61. Yo m' hi puesto en el medio del camino **echadito**, como **encogidito** de frío (Salta).

62. **Asinita** le ha dejau las astas (Salta).

63. *El zorro ha ido a decir, muy enojado, y en **cuantito** abrió la boca, ¡qué pucha!, se le voló el chuschín y se salvó* (Tucumán).

#### PREPOSICIONES

En cuanto a las preposiciones, destacamos en esta zona usos diferentes de los que marca la norma panhispánica, como la elisión, por ejemplo en las preposiciones *a*, *de*, *en* y *por* en estructuras que las demandan; o como la confusión de preposiciones:

Elisión de preposiciones:

64. *Vengo -es que le dice- para que me dé alguna idea (∅) cómo puedo hacer yo* (Santiago del Estero).

65. *y el zorro ha salido (∅) los gritos, disparando* (Salta).

66. *Entonces, éste si ha puesto junto al camino a esperar (∅) la panadera para que lu alce* (Santiago del Estero).

67. *Siguen caminando, y en eso encuentran (Ø) un labrador que 'taba preparando la tierra para sembrar (Jujuy).*
68. *Y encuentran (Ø) otro hombre que 'stá sembrando (Jujuy).*
69. *Y pasaron al otro señor del lado (Tucumán).*
70. *Diz que él predicaba todos los días para defender (Ø) los indios (Tucumán)*

#### Confusión en el uso de preposiciones

71. [...] *porque otra vez no pisaría más **a** su casa (Tucumán).*
72. *Entonce quedaron un día **de** probarse (Jujuy).*
73. [...] *obligó a la tropa de carretas **de** que se preparan para pasar (Tucumán).*

Resulta curioso que en cuanto a elisión destaca la de la preposición *a*, como observamos del ejemplo (65) al (70).

#### CONCLUSIONES

Como acabamos de observar, el quechua del noroeste argentino influye en el español en el nivel gramatical, provocando variaciones específicas. De esta manera, se demuestra que los estudios que apuntan, en las últimas décadas, que esta influencia va más allá del nivel léxico son ciertos. Por otro lado, debemos señalar que esta influencia se da de forma más evidente cuando los hablantes son bilingües y, especialmente, en el ámbito rural, contexto al que pertenecían los participantes de la obra que hemos tomado como referencia para extraer el corpus.

Esta variedad del español argentino, resultante del contacto lingüístico, en el nivel gramatical obtiene unas variaciones lingüísticas que la identifican como español andino de la zona noroeste. Por un lado hemos obtenido cambios en el sistema pronominal, en concreto neutralizaciones en *lo* y *le*. A veces estas neutralizaciones superaban la barrera del género y el número, como en *y lo pone en el suelo, a la tija* o *El maíz y el trigo estaban para cosecharlo ya*. Sumaríamos a este apartado las duplicaciones de objeto directo e incluso la elisión del mismo cuando aparece un antecedente pronominal; todo ello debido al sistema aglutinante del quechua que provoca este tipo de confusión en el uso del español.

Por otro lado, el sistema verbal también se ve afectado por el contacto lingüístico. Es el caso de la aparición de construcciones especiales de gerundio e infinitivo como en *¿cómo le va yendo?* o *hacerlo bautizar a Pedrito*. La justificación de un diferente sistema verbal entre ambas lenguas se ve todavía de una manera más clara en los cambios temporales, como es el caso de las alteraciones en el pretérito indefinido, perfecto y pluscuamperfecto. Un ejemplo como *Ayer han pasado —dice— cuando yo estaba sembrando el maíz* nos llamaría la atención rápidamente, ya que con un marcador temporal de pretérito indefinido *ayer*, se utiliza un pretérito perfecto.

Otros fenómenos recurrentes han sido la alteración en el orden de las frases, el uso frecuente del *dizque*, y la confusión en el uso de las preposiciones. De entre ellos, el *dizque* es un fenómeno del castellano antiguo, aunque finalmente hemos decidido incluirlo porque su aparición podría verse reforzada por el contacto quechua, debido al sistema aglutinante de sufijos, como señalan algunos autores como Aleza (2010).

Se han incluido únicamente aquellos fenómenos que son comunes en el noroeste argentino, como se puede observar en los datos geográficos que hemos añadido en cada ejemplo, ya que de lo contrario estaríamos hablando de fenómenos esporádicos o casuales. Así mismo, aunque es cierto que el quechua presenta variedades hoy en día, nos hemos limitado a los fenómenos que son generales en un contacto quechua-español de esta zona.

Pese a la existencia de un español andino con rasgos gramaticales propios, como hemos demostrado en este trabajo, tanto las lenguas indígenas como el español con rasgos indígenas siguen sufriendo de desprestigio y, de esta manera, siguen estando en una situación de diglosia con respecto al español. Por lo tanto, resulta una incógnita saber qué sucederá con este español andino en un futuro, por lo que estaremos atentos para seguir investigándolo.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleza Izquierdo, Milagros (coord.). *La lengua española en América. Estudio sincrónico y diacrónico*. Valencia: Universidad de Valencia, 2010.
- Alderetes, Jorge; Albarracín, Lelia. “El quechua en Argentina: el caso de Santiago del Estero”. En: *International Journal of the Sociology of Language* 167, 2004, 83-93.
- Andreani, Héctor; Hecht, Ana Carolina. “Ideologías lingüísticas en la socialización bilingüe (quichua y español)”. En: Unamuno, Virginia. *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Barcelona: *Universitat Autònoma de Barcelona*, 2012, 215-234.
- Andreani, Héctor. “Apuntes para un mapeo de nuevos usos del quichua santiagueño (Argentina)”. En: *Lenguaje* 43 (2), 2015, 301-332.

- Censabella, Marisa. *Las lenguas indígenas de la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.
- Fernández Lávaque, Ana. “Análisis de una narración quechua de Santiago del Estero. Argentina”. En: Palacios Alcaine, Azucena y García Tesoro, Ana Isabel (eds.). *El indigenismo americano* 3. Valencia: Universidad de Valencia, Anejo 48 de *Cuadernos de Filología*, 2002, 21-29.
- Granda, Germán de. “Quechua y español en el Noroeste Argentino. Una precisión y dos interrogantes”. En: *Lexis* 17, 1993, 259-274.
- Granda, Germán de. “El contacto lingüístico como configurador dialectal. Estudio de un caso en el área andina suramericana”. En: *Estudios Filológicos* 34, 1999, 99-119.
- Granda, Germán de. “Condicionamientos internos y externos de un proceso de variación morfosintáctica en el español andino. Potencial / Subjuntivo en estructuras condicionales”. En: Fernández, Teodosio; Palacios, Azucena y Pato, Enrique. *El indigenismo americano. Actas de las Primeras Jornadas sobre Indigenismo*. Universidad Autónoma de Madrid, 2001, 132-145.
- Granda, Germán de. “El Noroeste argentino, área lingüística andina”. En: Palacios, Azucena y García, Ana Isabel (eds.). *El indigenismo americano III. Cuadernos de Filología*. Anejo XLVIII. Facultad de Filología. Universitat de Valencia, 2002, 59-81.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina. *Pueblos originarios*. Argentina, 2010.
- Martínez, Angelita. *Lenguaje y cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes*. Holanda: Universidad de Leiden, Instituto de Lenguas Comparadas, 2000.
- Martínez, Angelita. “Las estrategias discursivas y la estructura de la lengua”. En:

- Foro Hispánico. Estudio analítico del signo lingüístico. Teoría y descripción*, Amsterdam: Rodopi, 2000a, 61-82.
- Martínez, Angelita. “Lenguas amerindias en la Argentina”. En: Lluís i Vidal-Folch, Ariadna y Palacios Alcaine, Azucena (eds.). *Lenguas vivas en América Latina*. Universidad Autónoma de Madrid e Intitut Catalá de Cooperació Iberoamericana: Colección Amer & Cat 11, 2004, 127-140.
- Martínez, Angelita. “Variación lingüística y estrategias discursivas”. En: Kirsner, Robert; Contini-Morava, Ellen y Rodríguez-Bachiller, Betsy (eds.). *Cognitive and Communicative Approaches to Linguistic Analysis*. Benjamins, 2004a, 361-379
- Martínez, Angelita. “Lenguas en contacto: gramaticalización y frecuencia de uso”. En: *Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas*. Universidad Nacional de La Pampa y Subsecretaría de Cultura del Gobierno de la Provincia de La Pampa, 2006, 1-24.
- Martorell de Laconi, Susana. *Voces del quichua en Salta y otros estudios*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas, 2004.
- Martorell de Laconi, Susana. *El español en Salta. Lengua y sociedad*. Serie Estudios lingüísticos y filológicos 9. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras, 2006.
- Palacios Alcaine, Azucena. “Situaciones de contacto lingüístico en Hispanoamérica: español y lenguas amerindias”. En: *Actas del VI Congreso de la Historia de la Lengua Española*. Madrid: Arco Libros, 2005.
- Postigo de Bedia, Ana María; Díaz de Martínez, Lucinda. “Situación de bilingüismo quechua-español en Jujuy”. En: *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 16, 2001, 87-101.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario panhispánico de dudas* Madrid: Santillana, 2005.

Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Santillana, 2010.

Speranza, Adriana. *La lengua escrita como práctica cultural: la variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales en producciones narrativas. El caso del contacto quechua-castellano*. IES “Dr. Joaquín V. González”, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2005.

Vidal de Battini, Berta Elena. *Cuentos y leyendas populares en la Argentina*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2013 (1980 1.<sup>a</sup> ed.).

