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

GLORIA TERESITA ACOSTA TRIPANI

**As presenças social, cognitiva e de ensino e a formação de uma
comunidade virtual de aprendizagem na disciplina Língua Espanhola
de um curso de Letras**

São Paulo

2017

GLORIA TERESITA ACOSTA TRIPANI

**As presenças social, cognitiva e de ensino e a formação de uma
comunidade virtual de aprendizagem na disciplina Língua Espanhola
de um curso de Letras**

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Mônica Ferreira Mayrink
O’Kuinghttons

São Paulo

2017

Nome: TRIPANI, Gloria Teresita Acosta

Título: As presenças social, cognitiva e de ensino e a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem na disciplina Língua Espanhola de um curso de Letras

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de
São Paulo para obtenção de título de Mestre em
Letras.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao meu pai, in memoriam.
À minha família que é meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons, por ter acreditado em mim ao me dar a chance de desenvolver esta pesquisa e por ter me orientado e guiado com tanta competência e dedicação nesta trajetória.

À Prof.^a Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa, da qual recebi excelentes orientações tanto na qualificação quanto ao cursar as suas disciplinas de pós-graduação na FFLCH-USP.

À Prof.^a Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, pelos seus comentários pertinentes no momento de adaptação deste projeto de pesquisa.

À Prof.^a Dra. Vani Kenki, pela contribuição de seus ensinamentos para esta pesquisa, na ocasião em que fui sua aluna de pós-graduação na Faculdade de Educação da USP.

Aos professores da Banca Examinadora por terem aceitado o convite para avaliar este trabalho.

Aos colegas do grupo de orientação, Mirella, Nicole, Ana, Alessandra e Tiago, pelo apoio incondicional na construção deste trabalho.

Aos alunos, à professora e à tutora da disciplina de Língua Espanhola II, participantes desta pesquisa, sem os quais a mesma não existiria.

Ao meu marido Roberto, companheiro da vida, que sempre me apoiou no percurso da minha formação acadêmica.

Aos meus filhos Adrian e Natalia, que com seus exemplos estudantis me mostraram o caminho da pós-graduação e me levaram a querer desenvolver esta pesquisa de mestrado.

Aos meus alunos do âmbito empresarial, com os quais aprendi muito, entre outras coisas, a gostar das TIC e me tornar uma “professora tecnológica”, como alguns deles costumavam me chamar.

À secretaria do Departamento de Letras Modernas (FFLCH-USP), em especial à Edite e ao Júnior, pelos esclarecimentos e apoio na trajetória da pesquisa acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que financiou os dois últimos anos desta pesquisa de mestrado.

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

Meu mais sincero obrigado!!!!!!

*¿Qué es la vida? Un frenesí.
¿Qué es la vida? Una ilusión;
una sombra; una ficción.
Y el mayor bien es pequeño:
¡Qué toda la vida es sueño,
y los sueños, sueños son!*

Calderón de la Barca

RESUMO

TRIPANI, G.T.A. **As presenças social, cognitiva e de ensino e a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem na disciplina Língua Espanhola de um curso de Letras**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O objetivo deste estudo é investigar a forma como diferentes participantes de fóruns digitais desenvolvidos em uma sala de aula virtual da plataforma Moodle, marcam sua presença social, cognitiva e de ensino nesse contexto, favorecendo a formação de uma comunidade de aprendizagem. Fundamentam teoricamente este estudo: a) uma reflexão sobre a relação entre tecnologia e ensino, com base em estudos desenvolvidos por Coll (2010), Prensky (2011), Rojo (2012), Castells (2003; 2013), Braga (2013), Levy (2014 [1999]), Mayrink e Albuquerque-Costa (2015), Moran (2003; 2015), entre outros; b) uma discussão a respeito da formação crítico-reflexiva de professores para o uso de tecnologias no ensino, partindo das contribuições iniciais de Dewey (1938) e seus desdobramentos nos estudos de Schön (2000 [1998]), Freire (1987), Perrenoud (2008, [2002]), Liberali (2010) e Mayrink e Albuquerque-Costa (2015); c) o entendimento de Vygotsky (1984) em torno da ideia de aprendizagem colaborativa por meio da interação com o outro e sua repercussão no modelo proposto por Garrison e Anderson (2005), que definem a importância das presenças social, cognitiva e de ensino como base para a formação de comunidades de aprendizagem em contextos de interação *online*. Os dados foram coletados ao longo do segundo semestre de 2015, no contexto da disciplina Língua Espanhola do curso de Letras de uma universidade pública de São Paulo. Participaram do estudo a professora, duas tutoras e os catorze alunos da disciplina. A pesquisa, de cunho etnográfico, seguiu a abordagem qualitativa-interpretativista. Os dados analisados correspondem ao discurso dos participantes produzidos em três fóruns desenvolvidos na plataforma (um fórum de notícias e dois fóruns de discussão). Também constituem dados deste estudo dois questionários aplicados no início e no fim do curso e os relatórios de participação dos alunos gerados pela plataforma Moodle. A análise focalizou, particularmente, os fóruns digitais, por este ser um espaço profícuo para uma observação da interação entre os participantes, visando à busca de evidências dos indicadores das presenças de ensino, social e cognitiva propostos por Garrison e Anderson (2005). A interpretação dos dados revelou que, considerando a quantidade e qualidade da participação dos interagentes nos fóruns e da forma como estes marcaram, discursivamente, sua presença social, cognitiva e de ensino, o grupo caminhou em direção à formação de uma comunidade de aprendizagem.

Palavras chave: presença social, cognitiva e de ensino, comunidades virtuais de aprendizagem, ensino híbrido

ABSTRACT

TRIPANI, G.T.A. **The social, cognitive and teaching presences and the formation of a virtual learning community in classes of Spanish in a Language Teaching Program.** 2017. 150 f. Dissertation (Master) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This research aims at investigating how different participants of digital forums in a virtual classroom using the open source platform Moodle mark their social, cognitive and teaching presences in this context, in order to contribute to the formation of a learning community. This study is grounded on: a) a reflection upon the relationship between technology and teaching, based on studies developed by Coll (2010), Prensky (2011), Rojo (2012), Castells (2003; 2013), Braga (2013), Levy (2014 [1999]), Mayrink and Albuquerque-Costa (2015), Moran (2003; 2015), among others; b) a discussion about critical-reflective teacher education for the use of technologies in teaching, built on Dewey's early contributions (DEWEY, 1938) and their developments in the studies of Schön (2000 [1998]), Freire (1987), Perrenoud (2008, [2002]), Liberali (2010), and Mayrink and Albuquerque-Costa (2015); c) Vygotsky's understanding of collaborative learning through interaction with the other (VYGOTSKY, 1984) and its repercussion on the model proposed by Garrison and Anderson (2005), who define the importance of the social, cognitive and teaching presences as the basis for the formation of learning communities in online interaction contexts. Data were collected throughout the second semester of 2015, in the classes of Spanish language, a subject which is part of the Spanish Language Teaching Program at a public university in São Paulo. The professor of this subject, two tutors and fourteen students participated in the study. This ethnographic research followed the qualitative interpretative approach. The data analyzed here are part of the discourse of the participants built in three forums setup on the platform (a news forum and two discussion forums). Two questionnaires applied at the beginning and at the end of the course and reports of students' participation generated by the Moodle platform also constitute the data used in this study. The analysis focused on the digital forums in particular since they constitute a rich space for the observation of interaction among participants with the objective of looking for evidences of the indicators of teaching, social and cognitive presences as proposed by Garrison and Anderson (2005). Considering the quantity and quality of the participation of the forum interactants and the way they have marked their social, cognitive and teaching presences discursively, the interpretation of these data showed that the group tended to form a learning community.

Keywords: social, cognitive and teaching presences, virtual learning communities, blended teaching

RESUMEN

TRIPANI, G.T.A. **Las presencias social, cognitiva, docente y la formación de una comunidad virtual de aprendizaje en la asignatura Lengua Española de un curso de Letras**. 2017. 150 f. Disertación (Magister) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

El objetivo de este estudio es investigar cómo distintos participantes de foros digitales desarrollados en un aula virtual de la plataforma Moodle, marcan su presencia social, cognitiva y docente en este contexto. Fundamentan teóricamente este estudio: a) una reflexión sobre la relación entre tecnología y enseñanza con base en estudios desarrollados por Coll (2010), Prensky (2011), Rojo (2012), Castells (2003; 2013), Braga (2013), Levy (2014 [1999]), Mayrink y Albuquerque-Costa (2015), Moran (2003; 2015), entre otros; b) una discusión respecto de la formación crítico reflexiva de profesores para el uso de tecnologías en la enseñanza, partiendo de las contribuciones iniciales de Dewey (1938) y sus implicaciones en los estudios de Schön (2000 [1998]), Freire (1987), Perrenoud (2008, [2002]), Liberali (2010), Mayrink y Albuquerque-Costa (2015); c) el entendimiento de Vygotsky (1984) en torno de la idea del aprendizaje colaborativo por medio de la interacción con el otro y su repercusión en el modelo propuesto por Garrison y Anderson (2005), que definen la importancia de las presencias social, cognitiva y docente como base para la formación de una comunidad de aprendizaje en contextos de interacción *online*. Los datos se recogieron a lo largo del segundo semestre de 2015, en el contexto de la asignatura Lengua Española del curso de Letras de una universidad pública de São Paulo. Participaron del estudio una profesora, dos tutoras y catorce alumnos de la asignatura. La investigación de cuño etnográfico siguió el abordaje cualitativo interpretativo. Los datos analizados corresponden al discurso de los participantes producidos en tres foros desarrollados en la plataforma (un foro de noticias y dos foros de discusión). También constituyen datos de este estudio dos cuestionarios aplicados al inicio y al término del curso y los informes y la participación de los alumnos generados por la plataforma Moodle. El análisis enfocó, particularmente, los foros digitales por presentarse como un espacio favorable para la observación de la interacción entre los participantes, visando la búsqueda de evidencias de los indicadores de las presencias docente, social y cognitiva propuestos por Garrison y Anderson (2005). La interpretación de los datos reveló que, considerando la cantidad y la calidad de la participación de los interactuantes en los foros y la manera como ellos marcaron, discursivamente, la presencia social, cognitiva y docente, el grupo caminó en dirección a la formación de una comunidad de aprendizaje.

Palabras clave: presencia social, cognitiva y docente, comunidades virtuales de aprendizaje, enseñanza híbrida

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Interações	42
Figura 2: Investigação prática	43
Figura 3: Modelo de Comunidade de Investigação	44
Figura 4: Página de acesso ao Moodle da instituição	68
Figura 5: Página de acesso à disciplina Língua Espanhola II	69
Figura 6: Visualização do espaço de abertura da sala virtual	72
Figura 7: Visualização do Tópico 1	73
Figura 8: Visualização do Tópico 2	74
Figura 9: Visualização do desenvolvimento do fórum no Tópico 3 (a)	76
Figura 10: Visualização do desenvolvimento do fórum no Tópico 3 (b)	76
Figura 11: Visualização do desenvolvimento do fórum no Tópico 3 (c)	77
Figura 12: Visualização da atividade <i>Invitaciones</i> (Tópico 3)	78
Figura 13: Visualização do Tópico 4	79
Figura 14: Visualização do Tópico 5 (a)	81
Figura 15: Visualização do Tópico 5 (b)	81
Figura 16: Visualização do Tópico 5 (Enquete <i>¡Vamos a votar por el mejor cuento!</i>)	82
Figura 17: Visualização do Tópico 5 (atividade <i>Revisando y ampliando mi perfil</i>)	83
Figura 18: Visualização do Tópico 6 (atividade <i>¿Te gustan las animaciones?</i>)	84
Figura 19: Exemplo de procedimento de análise dos textos	89
Figura 20: Indicadores da categoria <i>Deseño educativo e organización</i>	93
Figura 21: Primeira mensagem enviada pela professora Melina no Fórum I	94
Figura 22: Mensagem enviada pelas tutoras (Fórum de notícias)	95
Figura 23: Mensagem enviada por Gloria sobre calendário da atividade (Fórum I)	96
Figura 24: Mensagem enviada por Marília sobre calendário da atividade (Fórum de notícias)	97
Figura 25: Mensagem enviada por Gloria com ampliação da atividade (Fórum I)	98
Figura 26: Indicadores da categoria <i>Ensino dirigido</i>	99

Figura 27: Mensagem enviada por Marília à aluna Denise (Fórum I)	100
Figura 28: Mensagem enviada por Gloria resumindo o debate (Fórum II)	101
Figura 29: Mensagem enviada por Marília resumindo o debate (Fórum II)	102
Figura 30: Indicadores da categoria <i>Função facilitadora do discurso</i>	103
Figura 31: Mensagem enviada por Gloria valorizando a contribuição dos alunos (Fórum I)	104
Figura 32: Mensagem enviada por Gloria estimulando a participação dos alunos (Fórum I)	105
Figura 33: Indicadores da categoria <i>Afeto</i>	107
Figura 34: Mensagem enviada pela professora Melina sobre a aula presencial (Fórum de notícias)	107
Figura 35: Primeira mensagem enviada pela aluna Denise (Fórum I)	108
Figura 36: Indicadores da categoria <i>Comunicação aberta</i>	109
Figura 37: Mensagem da tutora Gloria citando a mensagem de uma aluna (Fórum II)	110
Figura 38: Mensagem enviada pela aluna Beatriz (Fórum II)	111
Figura 39: Mensagem enviada pela professora Melina expressando apreço (Fórum de notícias)	112
Figura 40: Indicadores da categoria <i>Coesão</i>	113
Figura 41: Mensagem enviada por José (Fórum II)	113
Figura 42: Mensagem enviada pela professora e tutoras (Fórum de notícias)	114
Figura 43: Descritor e indicadores da fase <i>Fato desencadeante</i>	116
Figura 44: Mensagem enviada pela professora com <i>Fato desencadeante</i> (Fórum I)	117
Figura 45: Descritor e indicadores da fase <i>Exploração</i>	118
Figura 46: Mensagem enviada pela aluna Jéssica expressando <i>divergência e sugestão</i> (Fórum II)	119
Figura 47: Mensagem enviada pelo aluno David expressando <i>divergência e sugestões</i> (Fórum II)	120
.....	
Figura 48: Mensagem enviada pela aluna Denise expressando um <i>salto intuitivo</i> (Fórum I)	121
Figura 49: Descritor e indicadores da fase <i>Integração</i>	122
Figura 50: Mensagem enviada pelo aluno Julião expressando uma atitude <i>convergente</i> (Fórum II)	123
Figura 51: Mensagem enviada pela aluna Thais expressando uma atitude <i>convergente</i> (Fórum II)	124
Figura 52: Descritor e indicadores da fase <i>Resolução</i>	125
Figura 53: Participação ao longo do semestre	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária dos alunos	61
Gráfico 2: Projeção profissional	61
Gráfico 3: Uso de plataforma digital para aprender línguas ou outros conteúdos	62
Gráfico 4: Uso de recursos tecnológicos em disciplinas do curso de Letras-Espanhol	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Indicadores do desenho educativo e organização	46
Quadro 2: Indicadores da função facilitadora do discurso	47
Quadro 3: Indicadores do ensino dirigido	48
Quadro 4: Categorias e indicadores da Presença social	49
Quadro 5: Descritores e indicadores da investigação prática	51
Quadro 6: Disciplinas da habilitação em Espanhol	58
Quadro 7: Alunos participantes da pesquisa	60
Quadro 8: Atividades desenvolvidas na plataforma	70
Quadro 9: Atividades desenvolvidas no Tópico 1	73
Quadro 10: Etapas de desenvolvimento do Tópico 2	74
Quadro 11: Etapas de desenvolvimento da parte 1 (Fórum) no Tópico 3	75
Quadro 12: Atividade <i>Invitaciones</i> no Tópico 3	77
Quadro 13: Etapas do desenvolvimento da atividade <i>Pretérito Indefinido y Pretérito Perfecto</i>	79
Quadro 14: Etapas do desenvolvimento do Tópico 5	80
Quadro 15: Etapas do desenvolvimento da atividade <i>¿Te gustan las animaciones?.....</i>	84
Quadro 16: Síntese das presenças social, cognitiva e de ensino	87
Quadro 17: Número de intervenções da professora e tutoras no Fórum I	127
Quadro 18: Número de intervenções da professora e tutoras no Fórum II	128
Quadro 19: Participação dos alunos nos fóruns	128

SUMÁRIO

Introdução	17
Capítulo 1 - Fundamentação Teórica	22
1.1. Tecnologias e ensino: relações possíveis	23
1.2. Tecnologias e mudanças nos modos de ensinar e aprender	25
1.3. A formação crítico-reflexiva de professores para o uso de TIC	29
1.4. Aproximação ao conceito de comunidade de aprendizagem	36
1.5. As presenças social, cognitiva e de ensino e a formação de comunidades virtuais de aprendizagem	40
1.5.1. A presença de ensino.....	45
1.5.2. A presença social	48
1.5.3. A presença cognitiva	50
Capítulo 2 - Metodologia	53
2.1. Natureza da pesquisa	54
2.2. O contexto institucional	56
2.3. O contexto da pesquisa e os participantes	60
2.3.1. Os alunos	60
2.3.2. A professora e as tutoras	65
2.4. A plataforma moodle no contexto da pesquisa	66
2.4.1. As atividades na plataforma	69
2.4.2. O espaço de apresentação da disciplina	71
2.4.3. Tópico 1.....	72
2.4.4. Tópico 2.....	73
2.4.5. Tópico 3.....	75
2.4.6. Tópico 4.....	78
2.4.7. Tópico 5.....	79
2.4.8. Tópico 6.....	83
2.4.9. O fórum do Moodle	85

2.5. Instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise	86
Capítulo 3 – Descrição e análise de dados	91
3.1. Presença de ensino, social e cognitiva nas interações dos fóruns.....	92
3.1.1. A presença de ensino.....	93
3.1.1.1. Desenho educativo e organização.....	93
3.1.1.2. Ensino dirigido.....	99
3.1.1.3. Função facilitadora do discurso.....	103
3.1.2. A presença social.....	106
3.1.2.1. Afeto.....	107
3.1.2.2. Comunicação aberta.....	109
3.1.2.3. Coesão.....	112
3.1.3. Presença cognitiva.....	115
3.1.3.1. Fato desencadeante.....	115
3.1.3.2. Exploração.....	118
3.1.3.3. Integração.....	121
3.1.3.4. Resolução.....	124
3.2. Participação e comunidade de aprendizagem	126
Considerações finais	131
Referências bibliográficas	135
Apêndices	141

INTRODUÇÃO

Minha história como instrutora¹ e professora de Língua Espanhola no Brasil começou em 1993, época em que havia muita procura por nativos da língua e na qual não era requisito fundamental ser graduado em Língua Espanhola para lecionar em escolas de idiomas. Foi nesse contexto que me tornei, primeiramente, instrutora, para depois de cursar Letras passar a ser professora. A decisão por buscar uma formação acadêmica específica se deveu à necessidade de desenvolver uma sólida base teórica na qual pudesse apoiar minha prática docente. Dessa forma, primeiramente cursei a Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol e, posteriormente, dois cursos de pós-graduação *lato sensu*: o primeiro em Gestão Educacional e o segundo em Ensino de Espanhol para Brasileiros, ambos em universidades privadas em São Paulo.

Após concluir esses cursos, passei a me interessar por relacionar minha própria formação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TIC) no processo de ensino e aprendizagem. Foi assim que meu olhar para essa temática tomou outro rumo: o de pesquisadora.

O interesse em desenvolver esta pesquisa está relacionado, pois, à minha trajetória profissional e acadêmica. Durante muitos anos, lecionei em escolas de idiomas, em escolas da rede particular (Ensino Médio) e também em empresas. Foi nesse contexto empresarial que surgiu a primeira ideia de projeto de pesquisa de Mestrado. Naquele momento, meu objetivo era investigar sobre possibilidades de integrar a Internet e seus recursos ao ensino, a fim de permitir que meus alunos ampliassem os espaços de contato e prática da língua espanhola. Desse modo, pretendia que o processo de ensinar e aprender estivesse mais de acordo com a realidade do meu aluno, cada vez mais conectado em rede digital. Esse projeto inicial, portanto, se inseria no contexto de ensino de espanhol para fins específicos (âmbito empresarial). No entanto, em 2014, o grupo ao qual ministrava aulas sofreu uma expressiva perda de alunos. Alguns foram demitidos e outros deixaram a empresa por vontade própria à procura de novos rumos. Esse imprevisto me levou a definir outro contexto de pesquisa.

Foi então que se abriu a possibilidade de realizar um estudo na área de formação inicial de professores de espanhol, no contexto específico de uma disciplina do curso de Letras de uma universidade pública. A pertinência de trabalhar com essa disciplina (Língua Espanhola II) e com um grupo em específico devia-se ao fato de que sua

¹ O termo “instrutor” é adotado por muitas instituições de ensino privadas ao fazer o registro formal do empregado que não possui a titulação de professor (licenciado) na área na qual irá trabalhar.

professora integrava e acrescentava às aulas presenciais atividades que eram desenvolvidas em um ambiente virtual (a plataforma Moodle²).

O tema e o contexto me pareceram especialmente pertinentes, uma vez que acredito que, na atualidade, precisamos pensar no importante lugar que as TIC vêm ocupando no cotidiano das pessoas e na urgência de formarmos professores aptos também a usá-las de forma crítica-reflexiva em sua prática docente.

A pesquisa que aqui apresento também se justifica pelo fato de que são ainda iniciais os estudos relacionados à formação de professores de espanhol para o uso de tecnologias. Uma consulta ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES³ realizada em 2016⁴, registrou apenas 24 trabalhos desenvolvidos entre 2013 e 2015, que se relacionam ao par *espanhol e tecnologia*. As temáticas desses trabalhos giram em torno de ambientes virtuais de aprendizagem, interações ocorridas em fóruns *online*, letramentos digitais e constituição de comunidades. Entre essas pesquisas já concluídas, destaco algumas que apresentam maior afinidade com minha investigação: a tese de Siqueira (2013) centra suas reflexões em interações ocorridas em fóruns digitais; a dissertação de Tomazella (2013) se apoia no estudo de fóruns no ambiente virtual Moodle; a dissertação de Becker (2013) apresenta um estudo no contexto de educação a distância e enfoca, especificamente, o tema da constituição de comunidades virtuais.

Considerando os poucos trabalhos na área de ensino e aprendizagem de espanhol em sua relação com a tecnologia, acredito que minha pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento dessas reflexões e para uma melhor compreensão de questões relacionadas ao uso de tecnologias na formação de professores.

O objetivo deste estudo é investigar como os diferentes participantes de fóruns digitais desenvolvidos em uma sala de aula virtual da plataforma Moodle, marcam, em suas interações, sua presença social, cognitiva e de ensino, favorecendo a formação de uma comunidade de aprendizagem nesse contexto.

O interesse por esse objeto de pesquisa surgiu de meu contato com leituras sobre a teoria das presenças de ensino, social e cognitiva de Garrison e Anderson (2005) e sua relação com a formação de comunidades virtuais de aprendizagem. A partir dessa teoria, passei a refletir sobre a forma como professores e alunos marcam sua participação e

²No Capítulo II, de Metodologia, farei uma referência mais detalhada à plataforma Moodle.

³ <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>

⁴ O levantamento foi realizado pela aluna de graduação Cristina Minucelli, sob supervisão da professora Dra. Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons.

trabalho colaborativo nos ambientes virtuais de aprendizagem, especialmente no contexto dos fóruns digitais. Dessas reflexões nasceram as perguntas que constituem o eixo da minha pesquisa:

1. Que evidências de presença de ensino, social e cognitiva marcam o discurso dos participantes em suas interações nos fóruns?
2. Como as presenças de ensino, social e cognitiva dos participantes contribuem para a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem?

A decisão de seguir esse percurso investigativo me levou a fazer uma busca de estudos recentes no Brasil fundamentados na teoria das presenças de Garrison e Anderson (2005). Dentre eles, encontrei: a tese de doutorado de Kerckhoff (2011), que aborda a interação e a construção do conhecimento, além das habilidades e competências do professor virtual relacionadas à presença de ensino; a tese de doutorado de Lobato (2012), que focaliza duas das presenças (social e de ensino) e estuda a mediação docente em fóruns educacionais virtuais do curso de Letras; o trabalho desenvolvido por Mayrink e Gargiulo (2016), que analisam as marcas das três presenças no discurso dos participantes em um fórum digital, no contexto da formação de professores a distância.

Minha pesquisa é de cunho etnográfico e segue a abordagem qualitativa-interpretativista. Conforme já mencionado, insere-se no contexto de formação inicial de professores (Curso de Letras, disciplina de Língua Espanhola), em uma universidade pública de São Paulo. Os participantes do estudo são a professora da disciplina, duas tutoras e 14 alunos. Os dados (registros dos fóruns digitais realizados na plataforma Moodle, questionários e dados informados pela própria plataforma) foram coletados durante o segundo semestre de 2015.

A dissertação está organizada em três capítulos. No capítulo I - **Fundamentação Teórica** -, discutirei sobre os eixos que constituem os focos orientadores da discussão teórica, os quais se relacionam e se complementam: a) a relação entre tecnologia e ensino; b) a formação crítico-reflexiva de professores para o uso de TIC; c) as presenças social, cognitiva e de ensino como base para a formação de comunidades virtuais de aprendizagem. No capítulo II – **Metodologia** -, tratarei da abordagem metodológica adotada, apresentarei o contexto de pesquisa e o perfil dos participantes. Junto a isso, descreverei os procedimentos de coleta e análise de dados. No capítulo III - **Descrição e análise de dados** -, procederei à interpretação dos dados a fim de identificar as marcas

das presenças de ensino, social e cognitiva nos discursos dos participantes e de verificar se houve a formação de uma comunidade de aprendizagem, através da interpretação de seus elementos estruturantes. Na sequência, apresento as **Considerações Finais**, onde faço uma síntese do estudo, buscando responder pontualmente minhas perguntas de pesquisa e apresentando algumas reflexões para posteriores estudos. As **Referências Bibliográficas** e **Apêndices** fecham o trabalho.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentarei a teoria que dá embasamento a minha pesquisa. Divido as questões centrais da pesquisa em três eixos que se articulam e se complementam: a) a relação entre tecnologia e ensino; b) a formação crítico-reflexiva de professores para o uso de TIC; c) a formação de comunidades virtuais de aprendizagem. Esses eixos orientam a organização do capítulo.

1.1. Tecnologias e ensino: relações possíveis

As Tecnologias da Informação de Comunicação (TIC) vêm transformando o cotidiano das pessoas, as quais têm à sua disposição aplicativos que facilitam a comunicação e as mais diversas transações no contexto profissional e pessoal, tudo praticamente a um click de distância. Nesse contexto, predomina a comunicação por meio de dispositivos (smartphones, tablets, notebooks, entre outros), a conexão cada vez mais rápida e eficiente entre as pessoas e o acesso instantâneo às informações. Esse cenário no qual estamos inseridos é denominado por Castells (2013) de “sociedade em rede”. Para ele, “a lógica do funcionamento de rede, cujo símbolo é a Internet, tornou-se aplicável a todos os tipos de atividade, a todos os contextos e a todos os locais que pudessem ser conectados eletronicamente” (p.89).

Castells (2013, p.414) defende que a transformação tecnológica integra “vários modos de comunicação em uma rede interativa”, ou seja, promove a integração das “modalidades escrita, oral e audiovisual da comunicação humana” no mesmo sistema⁵. O autor defende que, para que seja possível a inclusão no sistema, é necessário adaptar-se “a sua lógica, a sua linguagem, a seus pontos de entrada, a sua codificação e decodificação” (CASTELLS, 2013, p.461). No olhar de Cassany (2012, p.125),

“[n]ão basta compreender os textos e utilizá-los na vida cotidiana, mas é necessário saber navegar de modo estratégico pela rede, encontrar o que é interessante entre a magnitude de dados e participar ativamente com pontos de vista próprios, em todas suas manifestações.”⁶

⁵ Essa multiplicidade de linguagens tem sido chamada de multimodalidade⁵ dos textos. Rojo (2012, p.19) acredita que a multimodalidade exige do usuário “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas”, o que cria a necessidade de se trabalhar os multiletramentos em contexto escolar.

⁶ Minha tradução do original em espanhol: “No basta con comprender textos y utilizarlos en la vida cotidiana, sino que hay que saber navegar de modo estratégico por la red, hallar lo que es interesante entre la magnitud de datos y participar activamente con nuestros puntos de vista, en todas sus manifestaciones”.

Ampliando suas reflexões, Cassany (2012, p.125) reconhece também que o letramento digital⁷ (que engloba textos escritos, imagens, vídeos, áudios, mapas, esquemas e reproduções virtuais) exige que o usuário letrado digitalmente tenha a capacidade de aprender a aprender, uma vez que se espera desse indivíduo que incorpore de forma autônoma tanto os atuais letramentos quanto as mudanças dos outros letramentos digitais que virão.

De acordo com Rojo (2012, p.24), nas mídias anteriores (como a Web 1.0), havia uma distribuição “controlada da informação/comunicação”, porém, na mídia da Web 2.0, surgiu a lógica interativa que torna possível a produção colaborativa, como, por exemplo, os comentários síncronos e assíncronos entre usuários e os hipertextos⁸.

Cabe lembrar que, nos primórdios da Internet, na época da Web1.0, a relação entre leitor-texto se caracterizava de uma forma diferente, uma vez que predominavam as páginas estáticas. Coll (2010, p.35) defende o paralelismo da Web 1.0 com “a visão tradicional da educação”, na qual “uma postura transmissiva-receptiva do ensino e da aprendizagem são evidentes”. Assim, Coll (p.35) enfatiza que, com o aparecimento da Web 2.0, as práticas letradas digitais (hipertextos, hiperlinks e textos multimodais) e as interações *on-line* entre usuários ficaram favorecidas, o que tornou possível incorporar e reunir informações de fontes diversas.

Diante do exposto, percebe-se a importância de se considerar a configuração da sociedade em rede no processo educativo como um todo e, em especial, no contexto deste estudo, nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pois esse novo cenário nos chama a refletir sobre as mudanças que impactam a sala de aula. Albuquerque-Costa e Pietraróia (2014, p.14) refletem sobre essas mudanças, tomando como exemplo o processo de leitura:

“Os equipamentos facilitam cada vez mais nossa interação com os textos, que podem ser iluminados, ampliados, reduzidos, espaçados e grifados segundo nossas necessidades. Diante de tantas transformações, interessa-nos agora compreender as mudanças no próprio ato de ler, e de refletir sobre como trazer tais mudanças para a sala de aula como um todo e para aula de língua estrangeira (...).”⁹

⁷ Cassany transita entre o termo *literacidad electrónica* e *alfabetismo informacional*. Na tradução ao português, optei pela denominação *letramento digital*.

⁸ Rojo (2012, p. 23), sinaliza como característica dos hipertextos permitir interações entre o usuário e ferramentas, outros usuários, textos e discursos.

⁹As autoras, no livro, trabalham com francês como língua estrangeira (FLE), mas acredito que essa reflexão pode se adaptar perfeitamente à aula de Língua Espanhola como língua estrangeira.

Do mesmo modo, é preciso refletir sobre a formação dada aos professores para que eles transformem suas práticas de forma coerente com essas demandas que afetam o processo de aprender. Ainda que o professor seja letrado digitalmente, isso pode não ser suficiente para a transformação de sua prática, no momento em que ele incorpora as TIC na sala de aula. Para Braga (2013, p.175), “embora as novas¹⁰ tecnologias tenham um impacto nas formas como entendemos e experimentamos o letramento, elas isoladamente não são responsáveis por tais alterações”. Nessa mesma direção Mayrink e Albuquerque-Costa (2015, p.207) destacam que a integração de equipamentos e recursos à sala de aula somente produzirá efeitos positivos se for acompanhada de uma reflexão crítica sobre como aproveitá-los a favor do ensino e da aprendizagem.

Pensando nesse cenário, Braga (2013, p. 80/81) afirma que as novas propostas metodológicas “demandam uma formação prévia mais sólida em relação ao domínio da área para que ele [o professor] possa monitorar a atuação dos alunos”. Daí a importância de pensar programas de formação que conduzam o docente a desenvolver um olhar crítico em relação às TIC que incorpora em sua prática de sala de aula e que o ajudem a transitar entre o presencial e o virtual, bem como a compreender as mudanças nos modos de ensinar e aprender que afetam a sociedade contemporânea.

1.2. Tecnologias e mudanças nos modos de ensinar e aprender

Nos dias de hoje, devemos estar atentos ao fato de que a escola precisa acompanhar as mudanças que afetam as novas formas de interagir, de acessar informações e de aprender que caracterizam a sociedade contemporânea. Assim, o modo de ensinar e aprender necessita também passar por transformações e acomodações, a fim de atender às demandas que se apresentam.

Segundo Tori (2010, p. 218), “enquanto se debate sobre as vantagens e desvantagens do uso da tecnologia na educação, novas gerações de estudantes estão chegando às escolas sem quaisquer dúvidas ou receios quanto ao uso das tecnologias”. Por esse motivo, o autor acredita que não será fácil a adaptação desses estudantes nas escolas que não tiverem integrado as tecnologias à sua rotina.

Prensky (2011, p.14), por sua vez, afirma que “os alunos de hoje esperam o mesmo da educação formal que do resto de suas vidas: que seja não somente relevante, mas

¹⁰O adjetivo “novas” foi escrito originalmente pela autora em seu livro. Particularmente, prefiro não utilizá-lo em meu discurso, devido à pouca duração do qualificativo “novo/a” quando se refere às TIC.

também aplicável”¹¹, ou seja, que a aprendizagem seja realmente significativa para o aluno.

Esse novo perfil do estudante da contemporaneidade é também objeto de reflexão de Buzato (MAYRINK; BATISTA, 2017, p.247). Para ele, os alunos de hoje

“(...) 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.”

De fato, os estudantes da sociedade atual, principalmente nos grandes centros urbanos, incorporaram os dispositivos digitais ao seu cotidiano e utilizam a Internet, as redes sociais, mensagens de textos multimodais, etc., com amplo acesso a informações de toda ordem por meio da web. Para Leffa (MAYRINK; BATISTA, 2017, p.236), esse cenário marca um novo perfil de aluno e de professor:

“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.”

Por esse motivo, acredito que os alunos podem assumir ser artífices de sua aprendizagem e encontram, no professor, a figura de um parceiro. Nessa direção, Behrens (2014, p.82) afirma que, “como parceiros, professores e alunos desencadeiam um processo de aprendizagem” e, em colaboração, constroem o conhecimento.

No que se refere ao papel do professor, Levy (2014 [1999], p.159) afirma que o ciberespaço¹² suporta as tecnologias intelectuais que apresentam novas¹³ formas de acesso à informação e novos¹⁴ estilos de raciocínio e conhecimento que podem ser compartilhadas por muitos indivíduos. Para o autor (p.158), “neste contexto, o professor

¹¹ Minha tradução da versão original em espanhol: “los alumnos de hoy esperan lo mismo de la educación formal que del resto de sus vidas: que sea no sólo relevante, sino aplicable”.

¹² A expressão “ciber” é um prefixo que se antepõe a termos relacionados com a Internet.

¹³ “Novas”, adjetivo utilizado pelo autor.

¹⁴ *Idem*.

é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos”.

Na mesma direção, Coll (2010, p. 31) defende que as transformações do papel do professor, do aluno e das interações que as TIC proporcionam se apresentam como irreversíveis. Para o autor, parece inevitável, a médio prazo, que o professor abandone o papel de transmissor de informação para tornar-se tutor, orientador e mediador de debates e discussões. Como as informações estão disponíveis na Web, acredito que já não faz sentido que o professor se assuma como transmissor de informações/conhecimentos, mas cabe a ele criar oportunidades para que o aluno assuma um papel ativo no processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia para buscar informações de forma crítica e transformá-las em conhecimento. Defendendo essa linha de raciocínio, Silva (2010, p.91) acredita que “o professor seria aquele que oferece possibilidades de aprendizagem disponibilizando conexões para recorrências e experimentações que ele tece com os alunos”. Essa ideia encontra eco nas palavras de Moran (2015, p.37), que acrescenta que “os professores podem ajudar os alunos incentivando-os a saber perguntar, a enfocar questões importantes, a ter critérios na escolha de sites, de avaliação de páginas, a comparar textos com visões diferentes”.

Nessa mesma perspectiva, Masetto (2015, p.142) afirma que o verdadeiro papel do professor é o de mediador pedagógico, tornando-se, assim, um elo entre o aluno e sua aprendizagem. Segundo o autor (p.152), quando o professor assume a mediação pedagógica, “coloca em evidencia o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como protagonista de atividades que vão lhe permitir aprender a atingir seus objetivos”. Desse modo, o autor entende o aluno como um aprendiz participante, que desempenha suas ações de forma individual, em conjunto com seus colegas, ou junto ao professor.

No que se refere a educar em ambientes virtuais para Moran (2003, p.51), há três aspectos relevantes que mudam o papel do professor: espaço, tempo e comunicação: “o espaço de trocas se estende da sala de aula para o virtual, o tempo de enviar ou receber informações se amplia para qualquer dia da semana. O processo de comunicação se dá na sala de aula, na Internet, no e-mail, no chat”.

Acredito, assim como Moran (2003), que o espaço físico da aula presencial pode ser ampliado quando a ele se incorpora o ambiente virtual, criando, por um lado, maiores possibilidades de relação entre os participantes do processo educativo (professor e alunos), mediante formas de interação síncrona e/ou assíncrona; e, por outro lado, ampliando o contato com o conteúdo que é seu objeto de estudo (neste caso em particular,

com a língua estrangeira, mediante o acesso a recursos diversos disponibilizados pela web, como revistas e periódicos digitais, fóruns de discussão, material de áudio e vídeo autêntico etc). Dessa forma, aumenta também o tempo para que essas trocas aconteçam, podendo ser em dia e hora que diferente do dia da aula presencial. A comunicação também se expande nesses espaços virtuais, graças às oportunidades de realizar interações síncronas e/ou assíncronas, como as já mencionadas (em fóruns, chats, e-mails, entre outras possibilidades).

Segundo Moran (2015, p.28):

“[na] educação, acontecem vários tipos de mistura, *blended* ou educação híbrida, com atividades tanto individuais quanto em grupo, colaborativas e personalizadas. As tecnologias híbridas integram as atividades de sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais.”

Horn e Staker (2015, p.55), por sua vez, definem o *ensino híbrido* como uma modalidade na qual os alunos alternam para um laboratório de informática que serve de estação de ensino on-line, o que pode trazer benefícios para a aprendizagem. Moran (2015, p. 39) complementa afirmando que “essa mescla entre a sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e também trazer o mundo para dentro da instituição”. Porém, para que o presencial e o virtual se articulem e configurem uma experiência educativa de qualidade, é importante o engajamento dos envolvidos nesse processo. Segundo Moran (2015, p. 29),

“ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro tão frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais.”

Acredito que, para vencer esses obstáculos, é necessário que tanto professores quanto alunos tomem consciência das transformações pelas quais estão passando, pois, dessa forma, poderão perceber que há novos modos de ensinar e aprender. Além disso, ao constatarmos que tanto o contexto educacional quanto o perfil do aluno e o papel do professor estão passando por mudanças, torna-se fundamental discutir sobre a formação crítico-reflexiva de professores nesse contexto de incorporação das TIC ao ensino.

1.3. A formação crítico-reflexiva de professores para o uso de TIC

A fim de definir em que consiste a formação crítico-reflexiva de professores, considero importante destacar os passos e os autores que, em um primeiro momento, lançaram um olhar teórico em torno da ideia de “prática reflexiva”:

O movimento pautado em uma prática reflexiva teve a sua origem com Dewey (2011 [1938]). Na perspectiva do autor, a teoria da educação está baseada na experiência:

“A característica que distingue a educação baseada na experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência dos alunos devam ser utilizadas como fontes de problemas. Na escola tradicional, a fonte de problemas está fora da experiência dos alunos.” (DEWEY, 2011 [1938], p.82)

O autor ressalta que “toda experiência deveria fazer algo para preparar uma pessoa para experiências posteriores de qualidade mais ampla e mais profunda” (DEWEY, 2011 [1938], p.48). Para ele, a experimentação leva à reflexão, sendo assim, “refletir é olhar para o que aconteceu a fim de extrair a rede de significados que constitui o principal material para um comportamento inteligente em experiências futuras” (DEWEY, 2011 [1938], p.91). Mas, como estimular a reflexão no aluno aprendiz? Na concepção do autor, o professor pode estimular a reflexão ao apresentar aos alunos novos problemas, porém, estes devem ser condizentes com o momento e as capacidades dos alunos e devem também levá-los a procurar a informação necessária que, quando obtida, passará a ser a base para novas experiências (DEWEY, 2011 [1938], p.82).

A teoria da experiência de Dewey lançou as bases para a perspectiva da prática docente reflexiva e encontrou eco em vários autores, entre os quais destaco Schön, Perrenoud, Freire e Liberali.

Schön (1992 [1988], p. 91), defende o desenvolvimento de um *practicum*¹⁵ reflexivo na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua. O autor defende que, para que esse *practicum* se desenvolva, “é importante juntar as três dimensões da reflexão sobre a prática”; são elas: 1) a compreensão das matérias pelo aluno, ou seja, a consciência de como o aluno entendeu a matéria, como leu as instruções

¹⁵ No texto *Formar professores como profissionais reflexivos* (1992) e no livro *Educando o profissional reflexivo* (2000), ambos de Schön, que foram traduzidos ao português e nos quais me fundamento, há certa predominância pelo termo em latim *practicum*, mas também aparece em alguns momentos a sua tradução (*prática*). Por esse motivo, essa alternância se manifesta também na minha escrita.

e o que fez com esses dados; 2) a interação interpessoal entre o professor e o aluno, que se dá na forma de como o professor compreende e responde a esses alunos partindo do seu próprio ponto de vista; e 3) a dimensão burocrática da prática que se comprova no comportamento do professor dentro da escola e em como ele procura a liberdade condizente com a prática reflexiva no contexto institucional que muitas vezes apresenta um currículo fechado.

Schön (2000 [1998], p.33) identifica diferentes componentes do processo de reflexão: o *conhecimento-na-ação*, que considera um processo tácito, no qual o professor possui um determinado desempenho, um saber tácito que é difícil de explicar; a *reflexão-sobre-a-ação* que, segundo o autor, corresponde à situação em que o professor pensa no que foi feito “de modo a descobrir como o ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado”; e por último a *reflexão-na-ação* que, para Schön, é simultânea à ação e permite ao docente promover mudanças e adaptar as estratégias, a fim de conduzir sua ação em direção à resolução de problemas.

Já no olhar de Perrenoud (2008, [2002], p. 31), “a noção de prática reflexiva remete a dois processos mentais”: refletir na ação e refletir sobre a ação. No entanto, o autor acredita que há mais uma continuidade entre ambos processos do que um contraste. Para ele, a reflexão na ação contém uma reflexão sobre a ação, uma vez que algumas das questões que se apresentam na reflexão na ação passam a ser objeto de reflexão a posteriori, ou seja, quando o professor deixa para repensar a situação com a cabeça fria.

Embora as duas visões anteriores lancem importantes luzes sobre a necessidade de se desenvolver a prática reflexiva, é a partir de Freire (1987) que, no Brasil, a educação recebe o complemento de “crítica”. Paulo Freire se manifesta contrário à concepção “bancária” de educação, na qual o aluno é compreendido como um depositário dos conhecimentos a ele transferidos pelo professor/educador. O autor passa a defender a prática pedagógica dentro de uma educação problematizada, na qual educandos e educados ou educados e educandos “se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato”, pois, para Freire:

“Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o desempenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.” (FREIRE, 1996 [1987], p.45)

Essa ideia consiste em que, no processo de ensinar e aprender, o professor ensina, mas também aprende na sua própria ação; assim, junto ao aluno, passam a construir o conhecimento de forma crítica. De acordo com Freire (1979, p.41),

“[o] desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.”

Esse princípio transformador da reflexão crítica é retomado por Liberali (2010, p.32):

“A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, a transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. (...). Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.” (LIBERALI, 2010, p.32)

A perspectiva de uma reflexão crítica transformadora vai diretamente ao encontro daquela assumida neste estudo, na medida em que acredito na necessidade de formar professores reflexivos e críticos, capazes de fazer uso das TIC, desde o momento de sua formação inicial. No contexto particular desta pesquisa, destaco a importância de aproximar os alunos do curso de Letras, especificamente da área de língua espanhola, de experiências educativas com o uso de TIC que possam contribuir para sua formação como futuros docentes. Entendo que a integração das TIC ao processo de ensino e aprendizagem de espanhol na formação inicial de professores pode auxiliar na construção de novas metodologias de ensino, que, como vimos, constitui uma mudança necessária e significativa no contexto educacional atual em que estamos inseridos: o de *sociedade em rede*. Para Castells (2013, p. 88), “a lógica do funcionamento de rede, cujo símbolo é a Internet, tornou-se aplicável a todos os tipos de atividade, a todos os contextos e a todos os locais que pudessem ser conectados eletronicamente”. Não obstante, conforme já sinalizamos, para que as tecnologias possam ser integradas ao processo de ensino e aprendizagem de forma eficiente, é preciso que o professor assuma uma postura reflexiva e crítica. Somente assim poderá alcançar o desenvolvimento de experiências educativas realmente transformadoras, que superem a simples transferência das atividades presenciais tradicionais para a modalidade virtual.

Dessa forma, torna-se fundamental a própria experiência do aluno, futuro professor, no uso das TIC dentro de seu processo de formação inicial. Parto da ideia de que, para que o professor possa integrar as TIC no seu cotidiano de ensino, necessita passar por essa experiência no seu próprio processo de formação inicial ou continuada, o que lhe permitirá aprender a usar as TIC no ensino fazendo uso delas como aluno. Mello (2000, p.8) denomina essa situação de *simetria invertida*:

“A situação de formação profissional do professor é invertidamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá, tendo a ele como professor. Por essa razão, tão simples e óbvia quanto difícil de levar às últimas consequências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência a partir do qual orientar a organização institucional e pedagógica dos cursos, a **simetria invertida** entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão.”

Tal perspectiva se mostra coerente também com aquela apresentada por Dewey (2011[1938]), à qual já nos referimos, que defende a relevância da experiência educativa, considerando não somente a experiência em si, mas a qualidade da mesma. É nesse sentido que reafirmamos a importância da tarefa do professor de proporcionar situações para mobilizar o aluno com o objetivo de prepará-lo para experiências futuras.

Diante desse mesmo contexto, Mayrink e Gargiulo (2013, p. 154) discutem sobre a necessidade de se pensar em programas de formação de professores orientados por uma perspectiva crítico-reflexiva que os prepare para lidar com novas práticas de ensino:

“Os desafios e questionamentos que se apresentam na incorporação das TIC no contexto educativo e a necessidade de pensar novas metodologias que atribuam um sentido e um lugar especial a essas tecnologias no ensino, assinalam a necessidade de conceber programas de formação docente em uma perspectiva crítico-reflexiva.”¹⁶

Ao meu modo de ver, para ensinar com as TIC e, particularmente, em ambientes virtuais de aprendizagem (contexto deste estudo), o professor deve ter também habilidades tecnológicas, ou seja, o letramento digital que lhe permita transitar entre o presencial e o virtual com propriedade. Entretanto, considerando o engajamento das novas gerações com a tecnologia, é comum encontrar situações de ensino e aprendizagem em que os alunos apresentam maior domínio técnico que o próprio professor. Esse

¹⁶ Minha tradução do original em espanhol: “Los desafíos y cuestionamientos que se presentan en la incorporación de las TIC en el contexto educativo y la necesidad de pensar nuevas metodologías que atribuyan un sentido y un lugar especial a esas tecnologías en la enseñanza señalan la necesidad de concebir programas de formación docente en una perspectiva crítico-reflexiva”.

contexto, na minha perspectiva, pode repercutir em duas direções: o professor, assumindo seu papel de mediador da aprendizagem, pode favorecer a aprendizagem autônoma do aluno, ao valorizar as competências e habilidades tecnológicas que este já possui e orientá-lo na construção de conhecimentos de sua área específica (no nosso caso, os conhecimentos de língua espanhola); ou o professor, com formação tradicional e com certa resistência a essa mudança de cenário, ainda sem a percepção das transformações nos papéis desempenhados por alunos e docentes nesse novo contexto (o professor deixa de ser o único detentor do saber e passa a trocar conhecimentos com seus alunos), insiste na reprodução de metodologias e técnicas do ensino presencial e convencional nos ambientes virtuais que caracterizam o ensino a distância. Essa dificuldade que o docente pode chegar a vivenciar pode ser explicada pela própria complexidade que envolve as novas formas de ensinar. Segundo Moran (2003, p.51), “educar em ambientes virtuais exige mais dedicação do professor, mais apoio de uma equipe técnico-pedagógica, mais tempo de preparação e principalmente de acompanhamento”, o que para os alunos se configura na “personalização da aprendizagem”.

A favor da integração das tecnologias às aulas para o desenvolvimento de atividades a distância, está o fato de que “a educação presencial nunca prescindiu das atividades a distância” (TORI, 2010, p.28). Prova disso são as tarefas que normalmente pedimos para que os alunos realizem em casa ou a distância do ambiente da aula presencial. Sendo assim, o autor defende que

“[uma] aula presencial na qual os alunos possam se comunicar via ambiente virtual ou a utilização de um simulador de realidade virtual com a presença física de um instrutor são exemplos do grande potencial que surge da cooperação entre o virtual e o presencial.” (TORI, 2010, p.28).

No que se refere à incorporação das TIC no contexto de aula presencial, e mais particularmente na sala de aula de língua estrangeira, Mayrink e Albuquerque-Costa (2015, p. 207) se apoiam em Sancho (2008) para discutir a necessidade de se converter as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) em TAC (Tecnologias para a Aprendizagem e Conhecimento), pois é dessa forma que se marca a distância entre usar as TIC *no ensino* e usá-las *a favor* do ensino. Para Sancho (2008, p. 24), as vantagens no uso das TIC como TAC residem em que:

“as TIC podem se converter em TAC porque podem aumentar o grau de autenticidade da aprendizagem e o interesse dos estudantes; construir comunidades virtuais entre diferentes escolas, equipes colaborativas e docentes; ajudar a compartilhar perspectivas entre estudantes com distintas bagagens, promovendo a cooperação entre pares e experiências de referência em diferentes campos; facilitar a pesquisa baseada na tecnologia e nos modelos de resolução de problemas para incrementar as habilidades de aprender a aprender; proporcionar formas inovadoras (por exemplo, ferramentas móveis) de integrar o apoio ‘durante o processo’ e as interações em diferentes contextos de aprendizagem.”¹⁷

Considerando o contexto específico do uso das TIC/TAC no ensino de línguas, Mayrink e Albuquerque-Costa (2015, p. 209) apresentam as seguintes vantagens:

- As TIC/TAC favorecem a distribuição de tarefas e a utilização de diferentes recursos e materiais de fontes diversas.
- Permitem redimensionar os espaços de ensino e da aprendizagem, antes restritos ao espaço escolar (presencial).
- Promovem o uso da linguagem em diferentes situações sócio-discursivas.
- Favorecem a interação e o trabalho colaborativo para a realização de projetos coletivos.
- Podem tornar as aulas mais dinâmicas.
- Motivam os alunos para a aprendizagem da língua.

Dentre os pontos elencados pelas autoras, destaco a contribuição das TIC/TAC para favorecerem a interação e o desenvolvimento de trabalhos colaborativos, aspecto que, por sua complexidade, deve ser trabalhado em cursos de formação docente.

No contexto específico deste estudo, utilizamos ferramentas da plataforma Moodle (wikis e fóruns digitais), que possibilitam uma modalidade de ensino colaborativo¹⁸, mediante a interação entre alunos, alunos e professor, alunos e conteúdo.

Minha compreensão de que a interação e a colaboração favorecem a aprendizagem procede da teoria de Vygotsky (2007 [1984], p. 100), para quem “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças

¹⁷ Minha tradução do original em espanhol: “Se mantiene que las TIC se pueden convertir en TAC porque pueden aumentar el grado de autenticidad del aprendizaje y el interés del alumnado; construir comunidades virtuales entre diferentes escuelas, equipos colaborativos y profesorado; ayudar a compartir perspectivas entre estudiantes con distintos bagajes, promoviendo la ayuda entre iguales y experiencias de referencia en diferentes campos; facilitar la indagación basada en la tecnología y los modelos de resolución de problemas para incrementar las habilidades de aprender a aprender; proporcionar formas innovadoras (por ejemplo herramientas móviles) de integrar el apoyo ‘sobre la marcha’ y las interacciones en diferentes contextos de aprendizaje”.

¹⁸ No capítulo de Metodologia de Pesquisa apresentaremos uma descrição detalhada da plataforma e ferramentas utilizadas.

penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Segundo Liberali (2010, p. 21), “embora Vygotsky tivesse formulado sua teoria sobre Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) pensando em situações em que crianças estivessem interagindo com adultos ou pares mais experientes, este conceito também poderia ser estendido a adultos”.

Vygotsky (2009, p.328) defendia que a Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁹ era a zona que estava dentro das possibilidades da criança, ou seja, que “a criança poderia imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais”. Segundo o autor, “para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei” (VYGOTSKY, 2009, p.329). Portanto, segundo ele, a criança sempre pode fazer mais em colaboração do que sozinha, o que ressalta a importância do trabalho em colaboração com o outro para o desenvolvimento da aprendizagem. Essa perspectiva, ao meu modo de ver, é a que fundamenta a aprendizagem colaborativa, já que desenvolve o fazer com os outros, ou nas palavras de Vygotsky, com um par mais experiente. Dessa forma, considero o par experiente na aprendizagem tão importante quanto a aprendizagem significativa, que visa atender as necessidades do aprendiz.

No contexto específico de minha pesquisa, pretendo analisar as interações que ocorrem entre alunos e entre alunos e professora e/ou tutoras durante sua participação em fóruns digitais abertos na sala virtual do curso de Língua Espanhola II, disponibilizada na plataforma Moodle. Os fóruns possibilitam uma modalidade de comunicação assíncrona de um para um, um para muitos e de muitos para muitos. De acordo com Leffa e Freire M. (2013, p. 30), a distância cronológica que caracteriza a modalidade assíncrona possibilita ao aluno a oportunidade de refletir antes de postar seus comentários, aspecto especialmente relevante para este estudo, uma vez que buscarei identificar, nas interações entre os participantes, evidências das presenças social, cognitiva e de ensino. Dessa forma, ao analisar esse contexto nos fóruns na disciplina de Língua Espanhola II, poderei confrontar-me com a existência (ou não) de uma comunidade virtual de aprendizagem. Sendo esse um tema central em meu estudo, passarei a explorá-lo na próxima seção.

¹⁹ Na edição de 2010, traduzida por Paulo Bezerra, houve uma troca do termo Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para Zona de Desenvolvimento Imediato.

1.4. Aproximação ao conceito de comunidade de aprendizagem

O conceito de comunidade, compreendido a partir de uma perspectiva mais ampla, é definido da seguinte forma pelo dicionário da *Real Academia Española*²⁰ (RAE):

“Comunidad Del lat. *communitas*, -ātis,.

1. f. Cualidad de común (¶ que pertenece o se extiende a varios).
2. f. Conjunto de las personas de un pueblo, región o nación.
3. f. Conjunto de naciones unidas por acuerdos políticos y económicos. Comunidad Europea.
4. f. Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes. Comunidad católica, lingüística”

Para esta dissertação, e a partir do quarto ponto citado no dicionário da RAE, passo a considerar comunidade como um conjunto de pessoas que estão unidas por interesses comuns. Porém, a pergunta que fica é: que sentimento em comum caracteriza os envolvidos numa comunidade? Para Leffa (2013, p.68):

“O sentimento de comunidade para aquelas pessoas que compartilham o mesmo espaço social faz com que elas sintam que possuem importância umas para as outras e para o grupo, que possuem obrigações para com o grupo e compartilham certa confiança de que determinados objetivos serão alcançados por meio de ações conjuntas.”

Ao meu modo de ver, é esse sentimento que fortalece a aprendizagem colaborativa que norteia a direção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. Segundo Levy (2010, p. 173), a aprendizagem colaborativa assistida por computador, que em inglês recebe o nome de *Computer-Supported Collaborative Learning* (CSCL), consiste em que “em novos ‘campos virtuais’²¹ os professores e os estudantes partilham os recursos materiais e informações de que dispõem”. Essa partilha, acredito, favorece o processo de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais devido à possibilidade que têm professores e alunos de interagir de forma síncrona ou assíncrona. Kenski (2015, p.91) reflete nessa mesma direção ao afirmar que “as possibilidades síncronas e assíncronas de comunicação e interação *on-line* viabilizam diferenciadas estratégias pedagógicas, atividades e mediações”. Para a autora, “essa nova realidade educacional precisa ser compreendida a

²⁰Disponível em www.rae.es (acesso em 26/02/2016). Optei por apresentar a definição de um dicionário da língua espanhola porque o livro referência do marco teórico desta dissertação foi publicado nesse idioma (GARRISON e ANDERSON, 2005) e também porque o contexto de pesquisa tem lugar na disciplina Língua Espanhola.

²¹Grifo do autor (LEVY, 2010).

partir de novas bases teóricas, mais críticas e democráticas”, e estas, por sua vez, devem considerar, entre outros pontos, a formação de comunidades de aprendizagem.

Como se vê, o conceito de *comunidade* adquire nuances mais específicas quando se trata de dirigir o olhar para a área educacional e o processo de ensino e aprendizagem. Muitos são os autores estrangeiros (GARRISON e ANDERSON, 2005; COLL, 2010; LEVY, 2010; PALLOT e PRATT, 2011, entre outros) e também brasileiros (SCHLEMMER, 2012; LEFFA, 2013; KENSKI, 2013; POLIFEMI, 2014, entre outros) que abordam o conceito de comunidades no âmbito de ensino e aprendizagem mediado por TIC. No entanto, são distintas as nomeações de acordo com os contextos específicos e perspectivas adotadas pelos autores. Algumas delas são: comunidades virtuais; comunidades de aprendizagem; comunidades virtuais de aprendizagem; comunidades virtuais de aprendizagem e prática; comunidades on-line²².

Embora com visões diferentes, o denominador comum entre os autores para comentar as características de uma *comunidade virtual* é que a mesma se constrói sobre interesses e projetos afins entre os participantes.

A grande transformação na forma de se comunicar no ambiente *on-line* começou a fins do século XX, graças à chegada da Internet. Segundo Castells (2003, p.100),

“os primeiros estágios do uso da Internet, na década de 1980, foram anunciados como a chegada de uma nova era de comunicação livre e realização pessoal nas comunidades virtuais formadas em torno da comunicação mediada pelo computador.”

É nesse novo ambiente que, segundo Castells (2003, p.109), “as redes *on-line* podem formar comunidades virtuais, diferentes das físicas, mas não necessariamente menos intensas ou menos eficazes na criação de laços e na mobilização”.

Buscando marcar a diferença entre as comunidades virtuais (ou comunidades on-line) em geral e aquelas que, especificamente se inserem em contextos de aprendizagem, Palloff e Pratt (2003, p.39) destacam que “o envolvimento com a aprendizagem colaborativa e a prática reflexiva implícita na aprendizagem transformadora é o que diferencia a comunidade de aprendizagem on-line”. Os autores sugerem os seguintes resultados para poder constatar a formação desse tipo de comunidade: a interação ativa

²²Para Leffa (2013, p.68) “Os termos on-line e virtual são usados como conceitos intercambiáveis”. Sendo assim, eu também os aplicarei como sinônimos em meu texto.

tanto de conteúdos quanto de comunicação pessoal; a aprendizagem colaborativa que se dá entre os alunos; significados construídos e com a intenção de chegar a um acordo; compartilhamento de recursos entre os alunos; e expressões de apoio e estímulo que acontecem entre os alunos. Os autores acreditam que, embora o envolvimento ativo do aluno on-line seja crítico na formação da comunidade, o papel e a presença do professor são fundamentais para o processo de formação da comunidade e para que a aula aconteça. Partindo da definição de Palloff e Pratt (2003), considero que é essencial que uma comunidade virtual com fins educativos se constitua como um espaço colaborativo de construção de conhecimento.

Ainda no que diz respeito às diferentes perspectivas vinculadas à ideia de comunidade, destaco a reflexão de Coll (2010, p. 271) em torno do conceito de *comunidades de prática*, que “se distinguem em compreender as comunidades como lugares de compromisso na ação, nas relações interpessoais, no conhecimento compartilhado e na negociação”. Porém, ainda que nas *comunidades de prática* a aprendizagem também esteja entre seus princípios, somente esse aspecto não a caracteriza como uma *comunidade de aprendizagem*. Segundo o autor, há três traços característicos das comunidades de aprendizagem: 1- refletem uma tendência de procurar alternativas para as limitações da educação escolar, promovendo articulação com outros cenários e outros tipos de práticas educacionais; 2- configuram salas de aula com práticas docentes afastadas das tradicionais com o objetivo de desenvolver aprendizagem significativas e relevantes; 3- seguem o enfoque construtivista. Coll (2010, p. 276) afirma que, nas *comunidades de aprendizagem*, a responsabilidade de facilitar e conduzir recai na figura dos professores ou tutores; não obstante, devido à natureza da comunidade, todos os membros podem ajudar uns aos outros.

Nessa mesma direção, Kensi (2005) afirma que a comunidade de aprendizagem se caracteriza por um movimento marcado pela interação, pela troca, pelo desejo dos membros - alunos e professores - de se manterem em contato, em estado permanente de aprendizagem. A autora acrescenta também que o início das mudanças na educação pode acontecer a partir desse “grupo de pessoas voluntariamente reunidas para trocarem conhecimentos e experiências e aprenderem juntas sobre temas específicos, com regras e valores comuns” (KENSI, 2005, s/p).

Schlemmer (2012, p. 268), por sua vez, destaca a diferença entre *comunidade virtual de aprendizagem* (CVA) e *comunidade virtual de prática* (CVP). A autora define as CVA como:

“Um grupo de pessoas que, por meio da tele presença ou de uma presença digital virtual, agem e interagem compartilhando interesses comuns de aprendizagens, estratégias e ações para alcançá-los, em um tempo intemporal e um espaço de fluxo, de natureza virtual, tendo como principal finalidade a aprendizagem.” (SCHLEMMER, 2012 p.268).

Por sua vez, a *comunidade virtual de prática* é entendida pela autora como um grupo de pessoas que está unido por um trabalho comum que pode acontecer de maneira informal e espontânea. Schlemmer (2012, p. 274) destaca também que, por meio de uma CVP, “é possível desenvolver conhecimento em uma relação dialógica, fundamentada pela colaboração e cooperação em que todos os membros podem desenvolver a capacidade de expressão e de escuta”.

Os conceitos de *comunidade virtual de aprendizagem* abordados anteriormente coincidem com minha própria compreensão do termo, uma vez que também o vínculo a contextos em que seus participantes compartilham interesses, necessidades e conhecimentos, e se engajam em ações comuns. Entretanto, encontro na definição proposta por Garrison e Anderson (2005, p. 44)²³ uma perspectiva reflexiva, fundamentada no marco teórico desses autores, que se revela ainda mais condizente com o contexto de formação de professores que caracteriza meu estudo. Ao adotar uma perspectiva educativa e formativa, os autores destacam a projeção que as experiências vivenciadas na comunidade de aprendizagem podem ter nas experiências futuras de seus participantes:

“Uma comunidade de aprendizagem, na perspectiva educativa, se compõe de professores e alunos que interagem com o objetivo de facilitar, construir e validar a compreensão e de desenvolver capacidades que conduzam a continuar a formação no futuro. Uma comunidade desse tipo fomenta simultaneamente a independência cognitiva e a interdependência social. É a justaposição desses dois aspectos aparentemente contraditórios que cria um estalo que ascende a experiência educativa autêntica (...). A comunidade de aprendizagem é uma fusão do mundo individual (subjetivo) e do mundo compartilhado (objetivo).” (GARRISON e ANDERSON, 2005, p. 44)²⁴

²³ O livro *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. (2005 [2003]), no qual apoio teoricamente neste estudo, foi desenvolvido por Randy Garrison e Terry Anderson. Embora haja uma publicação anterior do ano 2000 na qual parte da mesma teoria é esboçada por Randy Garrison, Terry Anderson e Walter Archer, optei pelo material mais recente (2005[2003]) e também pelos indicadores e modelos descritivos que aparecem nas páginas dessa publicação.

²⁴ Minha tradução do original em espanhol: “Una comunidad de aprendizaje, desde la perspectiva educativa, se compone de profesores y estudiantes que interactúan con el objetivo de facilitar, construir y validar la comprensión, y de desarrollar capacidades que conduzcan a continuar la formación en el futuro. Una comunidad de ese tipo fomenta simultáneamente la independencia cognitiva y la interdependencia social.

Para os autores, as *comunidades de aprendizagem* se estruturam com base na confluência de três elementos essenciais: a *presença social*, que se refere à capacidade dos participantes de se comunicarem e se projetarem como ser real tanto social como emocionalmente (2005, p.76); a *presença cognitiva* que, segundo os autores (2005, p.85), está relacionada ao pensamento crítico e à construção de significados por meio da intuição; e a *presença de ensino* (2005, p.104), que oferece uma base consistente para estruturar, facilitar e dirigir a experiência educativa no *e-learning*. As características específicas de cada um desses elementos constituintes da comunidade de aprendizagem serão discutidas na próxima seção.

1.5. As presenças social, cognitiva e de ensino e a formação de comunidades virtuais de aprendizagem

O modelo de comunidade de aprendizagem proposto por Garrison e Anderson (2005) foi desenvolvido com base em experiências de *e-learning*. Considerando o *e-learning* como “algo mais que um intercâmbio de opiniões irreflexivo e não dirigido”²⁵ (p. 117), os autores enfatizam a importância da interação ao afirmar que “tanto as interações humanas quanto as não humanas são componentes integrantes e recíprocos de *e-learning* de qualidade” (p. 66)²⁶. Destacam, ainda, que “muitas das qualidades da interação nos contextos de *e-learning* podem ser definidas e mediadas, o que tem um impacto nos resultados docentes” (p.68)²⁷.

O conceito de interação mostra-se especialmente relevante no contexto específico deste estudo, pois é na interação entre os diferentes participantes dos fóruns desenvolvidos na plataforma Moodle (alunos, tutoras e professora da disciplina Língua Espanhola II) que buscaremos evidências de sua presença social, cognitiva e de ensino.

Es la yuxtaposición de esos dos aspectos aparentemente contradictorios la que crea la chispa que enciende la experiencia educativa auténtica. (...). La comunidad de aprendizaje es una fusión del mundo individual (subjetivo) y del mundo compartido (objetivo)”.

²⁵ Minha tradução do original em espanhol: “algo más que un intercambio de opiniones irreflexivo y no dirigido”.

²⁶ Minha tradução do original em espanhol: “tanto las interacciones humanas como las no humanas son componentes integrantes e recíprocos de una experiencia de e-learning de calidad”.

²⁷ Minha tradução do original em espanhol: “muchas de las cualidades de la interacción en los contextos de e-learning pueden ser definidas y mediadas y tienen un impacto en los resultados docentes”.

Conforme já se destacou, embora Vygotsky tome o universo infantil como base para sua teoria, esta também pode auxiliar na compreensão do processo de construção de conhecimentos de jovens e adultos, pois estes, ao interagirem com o meio e com pares mais experientes (no caso de professores ou colegas, no contexto escolar), têm também um desenvolvimento cognitivo.

A perspectiva de Vygotsky dialoga também com a visão de Dewey (2011[1938]) que, ao desenvolver sua teoria da experiência, relata que uma experiência pode ser considerada uma transação que se dá entre um indivíduo e o seu ambiente²⁸. Para o autor, uma experiência praticada como hábito modifica a quem a pratica e a quem a sofre e, a partir disso, ocorre a transformação que repercutirá em experiências futuras (p. 35). Como se vê, ambos autores entendem a interação, seja com um par ou com o ambiente, como uma experiência transformadora. Embora tanto Vygotsky quanto Dewey se refiram a interações na educação somente no âmbito presencial, devido à época em que seus estudos se situam, considero que sua perspectiva pode contribuir também para a compreensão de processos de ensino e aprendizagem que ocorrem em ambientes virtuais de aprendizagem e no *e-learning*, pois nesses contextos as interações ocupam um lugar primordial para que não se produza um silêncio virtual, e para que se configurem espaços de aprendizagem que possibilitem aos participantes - professores e alunos – *estar juntos virtualmente*²⁹. Valente (2009, p. 38) defende que “o distanciamento físico está sendo resolvido por intermédio da alta interação que pode existir na troca entre professor e aluno”. Vale ressaltar que, nos ambientes virtuais de aprendizagem e no *e-learning*, essas interações podem se dar de maneira síncrona, em tempo real (por exemplo no chat), ou de maneira assíncrona (como nos fóruns). Para Garrison e Anderson (2005, p. 68), diferentes tipos de interações favorecem a aprendizagem significativa e com sentido, conforme consta na figura a seguir:

²⁸ Dewey (2011[1938], p.45) define ambiente como “quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos de criar a experiência que se está passando”.

²⁹ A expressão provém da proposta de Valente (2009, p.45), para quem a modalidade de ensino a distância *estar junto virtual* se caracteriza por possibilitar uma estreita interação entre professores e alunos.

Figura 1: Interações (GARRISON; ANDERSON, 2005, p.68)

As interações - produto da relação entre três eixos (aluno, professor, conteúdo), podem ter diferentes desdobramentos quando observado o sentido duplo das setas da figura anterior (GARRISON e ANDERSON, 2005, p.68), a saber:

- Interação professor-aluno
- Interação entre alunos
- Interação alunos-conteúdo
- Interação professor-conteúdo
- Interação entre professores
- Interação entre conteúdo

O foco específico deste estudo recai na análise da interação professor-tutor-aluno e da interação entre alunos, com o objetivo de identificar se sua participação contribui para a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem. Para Garrison e Anderson (2005, p.48) a formação de uma comunidade de aprendizagem é importante no desenvolvimento do discurso crítico:

“a comunidade é crucial para manter a investigação crítica pessoal e a construção de significados. Com a colaboração do grupo, o indivíduo assume responsabilidade para dar sentido a sua experiência educativa”³⁰.

Indo mais além, segundo os autores, essa é a condição para a constituição de uma *comunidade de investigação*³¹, que se caracteriza por propiciar experiências de aprendizagem mais profundas e significativas, de base colaborativa e construtivista, e que promovem a reflexão e o discurso ou pensamento crítico.

Garrison e Anderson (2005, p. 88) definem o pensamento crítico em função da investigação prática, a qual se fundamenta na teoria da experiência de Dewey. Na figura bidimensional que segue, os autores esquematizam a investigação prática colocando a experiência como centro tanto do mundo particular (privado) quanto do mundo compartilhado (público) dos envolvidos no processo educativo:

Figura 2: Investigação prática (GARRISON; ANDERSON, 2005, p. 88)

O esquema destaca a experiência num contínuo entre a ação (que entendo que no ambiente virtual se manifesta no discurso dos participantes) e a deliberação (que se dá através da reflexão sobre o discurso proferido). Também constam nesse esquema fases

³⁰Minha tradução do original em espanhol: “La comunidad es crucial para mantener la investigación crítica personal y la construcción del significado. Con la colaboración del grupo, el individuo asume responsabilidad para dar sentido a su experiencia”.

³¹ O termo original em inglês é *community of inquiry*.

cognitivas (fato desencadeante, exploração, integração, resolução) que, como se verá, fundamentam um dos elementos constituintes da comunidade de investigação (a *presença cognitiva*). Porém, segundo Garrison e Anderson (2005), para que essa *investigação prática* se constitua em uma *comunidade de aprendizagem e de investigação*, faz-se necessário o desenvolvimento de três elementos interdependentes: a *presença de ensino*, a *presença social* e a *presença cognitiva*, as quais são fundamentais para a estruturação de uma experiência educativa³²: A figura a seguir ilustra a relação entre esses três elementos:

Figura 3: Modelo de Comunidade de Investigação (COI, 2017. Minha tradução)

Para melhor compreensão de cada um dos tipos de presença, passarei a detalhá-las separadamente.

³²Garrison e Anderson se apoiam na teoria de Dewey ao explicar que a formação das comunidades de aprendizagem e de investigação depende da configuração de experiências educativas autênticas, as quais são decorrentes do desenvolvimento do pensamento reflexivo.

1.5.1. A presença de ensino

A **presença de ensino**³³ é definida como a ação de desenhar, facilitar e orientar os processos social e cognitivo, com o objetivo de obter resultados educativos e significativos de valor docente (ANDERSON et al, 2001 apud GARRISON; ANDERSON, 2005, p. 51). Desse modo, a presença de ensino “reúne todos os elementos de uma comunidade de investigação em uma relação equilibrada e funcional coerente com os resultados previstos e com as necessidades e capacidades dos estudantes” (GARRISON; ANDERSON, 2005, p. 51)³⁴.

Cabe destacar que os autores atribuem ao professor o papel instrucional e, portanto, associam a ele ações relacionadas à presença de ensino, tais como:

“Estruturar as atividades educativas, controlar os debates e equilibrar a qualidade e quantidade dos aportes dos participantes. Porém, o professor deve também incentivar a reflexão e o discurso mediante a crítica construtiva.” (FABRO ; GARRISON, 1998, *apud* GARRISON; ANDERSON, 2005, p. 51-52)³⁵

Entretanto, concordo com Mayrink e Gargiulo (2016) quanto à possibilidade de que outros participantes da comunidade de aprendizagem – os próprios estudantes e tutores – possam assumir a função mediadora e gestora da aprendizagem. Essa percepção é condizente com a visão vygotskyana de que a mediação acontece graças ao uso de instrumentos (neste caso em particular, tecnológicos) e à intervenção de pares mais competentes.

Para Garrison e Anderson (2005, p.97), no *e-learning* alguns fatores (categorias) são fundamentais e estão relacionados à presença de ensino: a) o desenho educativo e organização; b) a função facilitadora do discurso; c) o ensino dirigido. Na sequência, apresento essas três categorias³⁶ destacadas pelos autores:

³³Embora o original em espanhol faça referência ao termo “presencia docente”, nesta dissertação optei pela tradução a *presença de ensino*, a fim de dar abertura à interpretação de que não só o docente, mas também os próprios estudantes podem desempenhar a função de ensinar.

³⁴Minha tradução do original em espanhol: “reúne todos los elementos de una comunidad de investigación en una relación equilibrada y funcional coherente con los resultados previstos y con las necesidades y capacidades de los estudiantes.”

³⁵Minha tradução do original em espanhol: “Estructurar las actividades educativas, controlar los debates y equilibrar la calidad y cantidad de las aportaciones de los participantes. Pero el profesor, además, debe animar la reflexión y el discurso mediante la crítica constructiva”.

³⁶ Em seu modelo teórico e de análise, os autores identificam categorias e indicadores que ajudam a identificar, no discurso produzido em contextos de interação online, as marcas dos três tipos de presença: social, cognitiva e de ensino.

a) Desenho educativo e organização

O desenho educativo se origina antes de dar início ao processo de ensino e a organização se adequa às mudanças durante seu percurso (denominada por Garrison e Anderson (2005, p.99) de *desenho in situ*). Os autores identificam os seguintes indicadores do desenho educativo:

Indicadores	Exemplos³⁷
Definir o programa de estudos	“Esta semana hablaremos de...”
Desenhar métodos	“voy a repartiros en diferentes grupos y comentaréis...”
Estabelecer um calendário	“Envía un mensaje antes del viernes, por favor”
Usar o meio de forma efetiva	“Cuando contestes (por <i>e-mail</i>), intenta referirte a temas que otros hayan planteado”
Estabelecer pautas de conduta e cortesia na comunicação eletrônica (<i>netiquette</i>)	“Intenta escribir mensajes breves”
Apresentar observações macro do conteúdo do curso	“Esta presentación pretende ofreceros una amplia gama de herramientas y competencias que podréis utilizar para decidir cuándo y cómo emplear las diferentes técnicas de investigación”

Quadro 1: Indicadores do desenho educativo e organização (GARRISON E ANDERSON, 2005, p.100)

³⁷ Optei por fazer a tradução dos quadros ao português, conservando apenas os exemplos em espanhol, para facilitar a análise posterior dos dados coletados para a minha pesquisa, já que nela tanto os textos dos alunos quanto os do docente e dos tutores estarão em espanhol.

b) Função facilitadora do discurso

Os indicadores relativos à categoria função facilitadora do discurso estão relacionados a aspectos pedagógicos, interpessoais e organizativos (GARRISON e ANDERSON, 2005, p.102) e remetem à forma como o docente ajuda a criar um ambiente positivo de aprendizagem, animando o debate, contemplando os conteúdos, a cognição e o contexto, e não se limitando, portanto, a somente prescrever a informação. São indicadores relativos à função facilitadora do discurso:

Indicadores	Exemplos
Identificar áreas de concordância e desacordo	“Juan, María ha aportado un contraejemplo fuerte a tu hipótesis. ¿Qué le contestarías?”
Tentar chegar a um consenso	“Creo que, de hecho, Juan y María están diciendo lo mismo”
Animar, reconhecer ou reforçar as contribuições dos alunos	“Gracias por tus observaciones, son muy acertadas”
Estabelecer um clima de estudos	“No te preocupes demasiado por evitar “pensar en voz alta en el foro. Después de todo, este es un lugar para ensayar ideas”
Extrair opiniões dos participantes, promover o debate	“¿Algún comentario más sobre este asunto?” “¿Alguien quiere decir algo más sobre esto?”
Avaliar a eficiência do processo	“Creo que nos estamos desviando un poco”

Quadro 2: Indicadores da função facilitadora do discurso (GARRISON E ANDERSON, 2005, p.102)

c) O ensino dirigido

Segundo Garrison e Anderson (2005, p.103), o ensino dirigido vai além da função associada à promoção do debate e da participação, e se relaciona com conteúdos específicos, como por exemplo, o diagnóstico de erros conceituais, a condução de uma linha de pensamento ou a introdução de outras fontes de informação e consulta, por exemplo. O quadro seguinte sistematiza os indicadores do ensino dirigido:

Indicadores	Exemplos
Apresentar conteúdos ou questionamentos	“B. dice ... ¿qué pensáis?”
Centrar o debate em temas específicos	“Creo que eso es un callejón sin salida. Te pediría que consideraras...”
Resumir o debate	“la cuestión original era...J. dijo... M. dijo... hemos llegado a la conclusión de que... Aún no hemos tocado el tema relativo a...”
Confirmar o que foi entendido mediante avaliação e <i>feedback</i> explicativo	“Estás cerca, pero no has dado cuenta de... y eso es importante porque...”
Diagnosticar erros de conceito	“Recuerda, B. habla desde una perspectiva administrativa, por tanto, ten cuidado cuando dices...”
Introduzir conhecimento de outras fontes, por exemplo livros de texto, artigos, Internet, experiências pessoais	“Estuve en un lectura con B. una vez, y dijo... Puedes encontrar las actas en http://www... ”
Responder a questões técnicas	“Si quieres incluir un hyperlink en tu mensaje tienes que...”

Quadro 3: Indicadores do ensino dirigido (GARRISON E ANDERSON, 2005, p.103)

1.5.2. A presença social

Segundo Garrison; Anderson; Archer (2000, p. 94, *apud* GARRISON; ANDERSON, 2005, p. 50), a **presença social** se refere à “capacidade dos participantes de uma comunidade de investigação de se projetar social e emocionalmente como pessoas ‘reais’(...) mediante os meios de comunicação em uso”³⁸.

Os autores acreditam que o estabelecimento da presença social pode ser particularmente difícil num contexto de interação apoiado apenas na palavra escrita, como por exemplo, o caso dos fóruns digitais dentro de ambientes virtuais. Em tal contexto, de acordo com Mayrink e Gargiulo (2016, p.195) é importante que os participantes (professores, estudantes, tutores) lancem mão de estratégias de compensação como as redundâncias, uso de *emoticons*, maiúsculas, etc, a fim de marcar suas emoções no discurso escrito.

Garrison e Anderson (2005, p.77-78) acreditam que a presença social “é um requisito crucial para a cooperação e o discurso crítico. É muito importante estabelecer

³⁸Minha tradução do original em espanhol: “La capacidad de los participantes en una comunidad de investigación de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente, como personas ‘reales’ (es decir, su personalidad plena), mediante los medios de comunicación en uso”.

relações e um sentido de pertencer a algo”³⁹. Explicam, ainda, que a presença social implica “criar um clima que apoie e promova a exploração, o ceticismo e a troca de ideias” (GARRISON e ANDERSON, 2005, p.78). O quadro abaixo reúne as categorias e indicadores propostos pelos autores, que ajudam a identificar, no discurso escrito, marcas da *presença social* de participantes de interações a distância:

Categoria	Indicadores	Definição	Exemplo- em espanhol
Afeto	Expressar emoções	Expressões convencionais e não convencionais de emoção (pontuação repetitiva, excesso de maiúsculas, <i>emoticons</i> , etc.)	“¡Es que no soporto que...!!!!” “¡TODO EL MUNDO FUERA!”
	Recorrer ao humor	Piadas, ironias, sarcasmo	Este año la cosecha de plátanos en Calgary tiene buena pinta
	Expressar-se abertamente	Presentar detalhes da vida fora da aula, ou expressar vulnerabilidade	“Eso es exactamente lo que hacemos en el trabajo...No entiendo su pregunta”
Comunicação aberta	Seguir a comunicação	Empregar o recurso de resposta do software, no lugar de começar uma nova comunicação	Dependiente del software, por ejemplo: “Asunto: Re”, “sección de”
	Citar mensagens de outros	Empregar os recursos do software para citar as mensagens inteiras de outros ou cortar e colar fragmentos de outras mensagens	Dependiente del software, por ejemplo, “Marta escribe”: o texto precedido por el símbolo <
	Fazer referência às mensagens dos outros	Fazer referência aos conteúdos de outras mensagens.	“En tu mensaje comentabas la distinción que hace Moore entre...”
	Fazer perguntas	Os alunos fazem perguntas de outros estudantes ou do tutor/docente	“¿Alguien más ha tratado con WEBCT?”
	Expressar apreço	Felicitar a todos, elogiar pelo conteúdo das mensagens	“Me gusta mucho tu interpretación de la lectura”
	Concordar	Concordar com outros e com o conteúdo das suas mensagens	“Yo estaba pensando lo mismo. Diste en el clavo”
Coesão	Vocativos	Falar com os participantes por seus respetivos nomes	“Creo que Juan planteó una cuestión muy interesante” “Juan, ¿tú qué opinas?”
	Referir-se ao grupo utilizando pronomes inclusivos	Falar com o grupo como “nós”, “nosso grupo”	“Nuestro libro de texto se refiere a...”, “Creo que nos hemos desviado un poco”
	Cumprimentar, despedir-se, fornecer fatos reais.	Comunicação social, cumprimentos e despedidas	“Hola a todos”, “Esto es todo por ahora”, “Aquí tenemos muy buen tiempo”

Quadro 4: Categorias e indicadores da Presença social (GARRISON E ANDERSON, 2005, p.79)

³⁹ Minha tradução do original em espanhol: “Creemos que la presencia social es un requisito crucial para la cooperación y el discurso crítico. Es muy importante establecer relaciones y un sentido de pertenencia”.

1.5.3. A presença cognitiva

Garrison e Anderson (2005) relacionam a **presença cognitiva** ao conceito de pensamento crítico e à noção de experiência, explorados por Dewey. A presença cognitiva se refere ao componente intelectual, relevante numa experiência de *e-learning* que, ao se apoiar em um ambiente predominantemente assíncrono e de base textual (como também ocorre no meu contexto de pesquisa), tem uma tendência ao equilíbrio entre a reflexão e o discurso. É aqui, então, onde se constroem significados e se verifica a compreensão. A presença cognitiva, portanto, se refere aos resultados educativos pretendidos e alcançados (GARRISON; ANDERSON, 2005, p. 50).

Os autores afirmam que o modelo de investigação prática é o que permite avaliar a presença cognitiva (GARRISON e ANDERSON, 2005, p.91). Embasados em processos sócio-cognitivos, identificam quatro fases constituintes de tal modelo:

1. O *fato desencadeante*, associado ao conceito de um problema o assunto;
2. A *exploração*, momento no qual se procuram ideias e informações relevantes que podem chegar a ser opostas a outras com o objetivo de trazer novas perspectivas para o assunto ou problema;
3. A *integração*, quando se elaboram soluções ou explicações apropriadas;
4. A *resolução*, quando se avalia a viabilidade do que foi proposto anteriormente e se consideram as impressões dos participantes e inclusive as notas obtidas por eles nos diversos projetos.

Para Garrison e Anderson (2005, p.122), “o desafio principal, na perspectiva cognitiva, é chamar a atenção dos alunos e fazer com que participem no debate e na construção do discurso, aspecto essencial para o sucesso do *e-learning*”⁴⁰. Segundo os autores (p.123), as diretrizes da investigação prática que remete ao pensamento crítico e ao significado das próprias experiências e que se fundamenta na teoria da experiência de Dewey, podem ter dois enfoques: indutivo e dedutivo. O enfoque indutivo consiste em apresentar questionamentos estimulantes e leituras orientadas; o enfoque dedutivo

⁴⁰ Minha tradução do original em espanhol: “El reto principal desde la perspectiva cognitiva es obtener la atención de los estudiantes y conseguir que participen en el debate y en la construcción del discurso, aspecto esencial para el éxito de e-learning”.

consiste em desafiar os estudantes em contextos que lhes apresentem alguma familiaridade.

Para fazer referência às categorias de análise da presença cognitiva, Garrison e Anderson (2005, p.92) propõem um quadro com descritores (adjetivos) e indicadores que correspondem a cada fase do processo de investigação prática. A esse quadro acrescentei uma coluna, a modo de explicação, fundamentada nos mesmos autores:

Fase	Descritor	Indicador	Explicação
Fato desencadeante	Evocativo (indutivo)	Reconhecer o problema Confusão	O fato desencadeante causa sensação de perplexidade frente ao problema
Exploração	Inquisitivo (divergente)	Divergência Intercâmbio de informação Sugestões <i>Brainstorming</i> Saltos intuitivos	A exploração do problema leva ao intercâmbio de informações
Integração	Tentativo (convergente)	Convergência Síntese Soluções	Na integração acontece a tentativa de associar ideias
Resolução	Comprometido (dedutivo)	Aplicar Comprovar Defender	A resolução consiste na aplicação das novas ideias

Quadro 5: Descritores e indicadores da investigação prática (GARRISON E ANDERSON, 2005, p.92)

Tendo detalhado as categorias e indicadores que definem cada tipo de presença, cabe ainda destacar que estas se inter cruzam, em um processo dinâmico, como ilustra a figura 3, anteriormente apresentada. É nessa relação articulada que podem chegar a gerar experiências educativas e comunidades virtuais de aprendizagem.

Conforme também já antecipei, a proposta de Garrison e Anderson (2005) foi desenvolvida com base em experiências de *e-learning* e estas têm características afins com o contexto específico de minha pesquisa. Considero, portanto, que as categorizações e indicadores propostos em seu trabalho são úteis e produtivas para orientar a minha análise dos dados, uma vez que ajudam a identificar, no discurso dos participantes de meu estudo, as marcas desses três elementos básicos de uma comunidade virtual de aprendizagem: a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino.

No Capítulo II, apresentarei com detalhes a metodologia de pesquisa adotada, que se apoia nas categorias delineadas por Garrison e Anderson (2005), bem como o contexto em que o estudo foi realizado.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentarei a metodologia que foi utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa e o contexto institucional em que se insere o estudo. Descreverei também o perfil dos participantes e os instrumentos usados na coleta de dados. Fechando o capítulo, apresentarei os procedimentos utilizados na análise dos dados.

2.1. Natureza da pesquisa

O estudo aqui apresentado se enquadra no âmbito da pesquisa etnográfica e é de cunho qualitativo e interpretativista.

A justificativa para essa classificação encontra eco em alguns autores entre os quais destaco Angrosino (2009), Borboni-Ricardo (2013) e Lüdke e André (2013). Para Angrosino (2009, p.30), a etnografia “é a arte e a ciência de descrever um grupo humano - suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”, o que vai ao encontro das características desta pesquisa. Segundo o autor (p.31) “a etnografia é feita *in loco* e o etnógrafo é alguém que participa subjetivamente na vida daqueles que estão sendo estudados, assim como um observador objetivo daquelas vidas”. A seguir, resumo as características da etnografia como método de pesquisa apresentas por Angrosino (2009, p.31):

- Baseado na pesquisa de campo.
- Personalizado (os participantes e os observadores estão face a face).
- Multifatorial (uso de várias técnicas de coleta de dados que podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa, com o objetivo de triangular a análise dos dados).
- Compromisso de longo prazo (o desenvolvimento da pesquisa pode compreender algumas semanas ou até mesmo anos).
- Indutivo (não é possível para testar hipóteses derivadas de teorias ou modelos existentes).
- Dialógico (as interpretações podem ser discutidas com os informantes à medida que as mesmas vão surgindo).
- Holístico (pretende revelar o retrato mais completo possível do grupo de estudo).

Angrosino (2009, p.43) explica, ainda, que a pesquisa etnográfica pode ser realizada em qualquer local em que haja pessoas interagindo em cenários ‘naturalmente’ coletivos. Para ele, nos últimos anos, esse cenário se expandiu e passou a integrar também diversas comunidades, entre as quais se incluem as comunidades virtuais. Isso, acredito, permite o total enquadramento deste estudo no método etnográfico, uma vez que se propõe a observar a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem de forma articulada à disciplina presencial Língua Espanhola II.

Lüdke e André (2013, p. 15), por sua vez, apontam que a pesquisa etnográfica é recente na área de educação, já que data do início dos anos 1970. Os autores (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.18) destacam que nesse tipo de pesquisa há três etapas pelas quais o pesquisador passa ao desenvolver a sua investigação. São elas:

1. Seleção e definição de problemas, escolha do local dos estudos e o contato para a entrada em campo.
2. Busca sistemática dos dados relevantes para compreender e interpretar o fenómeno estudado.
3. Explicação da realidade (confrontar evidências tanto positivas quanto negativas).

Ao meu modo de ver, essas três etapas são fundamentais e por isso orientaram o desenvolvimento de toda esta pesquisa.

Junto às considerações anteriores, apoio-me também em Borboni-Ricardo (2013, p.38) que afirma que, quando se faz referência à pesquisa etnográfica em sala de aula, é preciso entender que “se trata de uma pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise de dados”. Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p.14)) ressaltam cinco características fundamentais para configurar uma pesquisa qualitativa em educação, a saber:

1. Contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.
2. O pesquisador deve estar atento a todos os detalhes da situação estudada porque todos os dados da realidade são considerados importantes.
3. O processo é considerado mais importante do que o produto final.

4. A perspectiva dos participantes deve ser considerada.
5. Não há hipóteses formuladas *a priori* pesquisador vai definindo as questões ou focos de interesse à medida que o estudo se desenvolve.

No âmbito específico desta pesquisa, os dados foram obtidos mediante meu acompanhamento como tutora e observadora participante⁴¹ de aulas presenciais e atividades virtuais desenvolvidas para uma turma de um curso Letras, na disciplina Língua Espanhola II. Nesta dissertação, terá maior destaque a observação e a interpretação dos dados sobre as interações e mediações que aconteceram entre os participantes dentro dos fóruns digitais, os quais constituíam parte das atividades virtuais realizadas pelos alunos na plataforma Moodle. Esse acompanhamento, em primeiro lugar, teve como objetivo geral promover a reflexão do estudante de Letras - futuro docente -, frente à incorporação das TIC no processo de ensino e aprendizagem. E em segundo lugar, teve como objetivo específico corroborar se, de fato, houve a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem, ao constatar, ou não, a experiência educativa dada pelo encontro das três presenças - social, cognitiva e de ensino - de acordo com a teoria de Garrison e Anderson (2005).

Essa disciplina, cujo projeto pedagógico apresento com mais detalhes na próxima seção, foi escolhida por constituir um momento da formação inicial dos alunos para a docência, sendo, portanto, um espaço profícuo para o desenvolvimento de reflexões (também iniciais) sobre o uso das tecnologias no ensino, cenário mais amplo deste estudo.

2.2. O contexto institucional

O contexto institucional em que foi desenvolvida a pesquisa corresponde ao Curso de Letras de uma universidade de São Paulo. Trata-se do primeiro curso superior de Letras no Brasil, oficializado pelo Decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Já em 1962, em função de alterações propostas na organização dos cursos de Letras no Brasil pelo parecer do Conselho Federal de Educação-CFE, passou a existir na universidade em foco um Curso de Letras com diferentes habilitações, entre as quais está a de espanhol. O Curso de Letras possui dois módulos divididos entre a) o estudo da linguagem; b) a literatura. Sendo assim, destaco o que se espera desses dois módulos,

⁴¹Angrosino (2009, p.34) considera que a observação participante “é um contexto comportamental a partir do qual um etnógrafo usa técnicas específicas para coletar dados”.

segundo consta no projeto pedagógico da página do departamento no qual se insere o Curso:

“Um curso de Letras é o lugar onde se aprende a refletir sobre os fatos linguísticos e literários, analisando-os, descrevendo-os e explicando-os. A análise, a descrição e a explicação do fato linguístico e literário não podem ser feitas de maneira empírica, mas devem pressupor reflexão crítica bem fundamentada teoricamente. (...).

Insistiu-se no fato de que os cursos devem ser formativos e não apenas informativos. Somente numa concepção de um curso de caráter informativo se pode pensar na possibilidade de ensinar tudo, por exemplo, a respeito da morfologia e da sintaxe de uma língua. Num curso baseado numa concepção formativa, é necessário treinar a sensibilidade do aluno para o fato linguístico e literário. Assim, o aluno precisa aprender a observar o fato linguístico e literário, a detectar um problema a ser analisado, descrito ou explicado; a formular hipóteses descritivas ou explicativas; a dialogar com a fortuna crítica; a procurar os meios para resolver o problema enunciado; a fundamentar um juízo crítico independente. Em síntese, o que se quer é uma atitude investigativa e crítica diante da língua e da literatura. Para isso, o estudante necessita ser introduzido em teorias linguísticas e literárias e ser levado a um trabalho de análise, descrição ou explicação dos fatos, bem como de interpretação das obras literárias. (...).”⁴²

A reforma curricular mais recente foi realizada em 2008, originada pela necessidade de adequação da Licenciatura em Letras ao Programa de Formação de Professores da universidade. A partir dessa reforma, o Curso de Letras passou a prever a disciplina obrigatória de “Atividades de Estágio” e também disciplinas eletivas voltadas integralmente para a formação de professores.

No Curso de Letras da universidade em questão, o aluno pode optar por cursar o bacharelado com uma habilitação (duração mínima de 8 semestres) ou o bacharelado com duas habilitações (em 10 semestres), nesse caso, a de Português e de uma Língua Estrangeira. Ao optar também pela licenciatura, deve cursar as disciplinas de formação específica da área na Faculdade de Letras e as pedagógicas na Faculdade de Educação.

As habilitações em Letras são as seguintes: Português; Letras Estrangeiras Modernas; Letras Orientais; Letras Clássicas; Linguística.

As Habilitações em Letras Estrangeiras Modernas são cinco a seguir: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano. Suas disciplinas estão divididas em três grupos: disciplinas de estudos linguísticos, disciplinas de estudos literários e disciplinas de

⁴² Item II e II Projeto Pedagógico, disponível em: <http://dlim.fflch.usp.br>.

tradução. Os dois primeiros grupos possuem disciplinas obrigatórias, optativas eletivas e optativas livres. *O quadro a seguir apresenta somente as disciplinas da habilitação em Espanhol (Bacharelado com Licenciatura)*⁴³, contexto em que se insere esta pesquisa:

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

Quadro 6: Disciplinas da habilitação em Espanhol

⁴³ Disponível em <http://dln.fflch.usp.br/node/859>

Uma análise atenta tanto do projeto pedagógico do Curso de Letras quanto da grade curricular da habilitação em Espanhol permite constatar que não há disciplinas previstas nem objetivos específicos relacionados com a formação para o uso das TIC. Entretanto, este é um aspecto enfatizado em vários fragmentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002, Art. 2º-VI), conforme lemos a seguir no Art. 2º da RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002:

“Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:
(...) VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores (...).
 (Grifo meu)”⁴⁴

Mais recentemente, a RESOLUÇÃO Nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No Capítulo II (*Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional*, p. 6), dispõe:

“Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):
(...) VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes (...) (Grifo meu).”⁴⁵

O trabalho com as TIC no curso de Letras que aqui tomamos como referência parece ocorrer em contextos isolados e por iniciativa individual de alguns docentes. Foi este o motivo da escolha de uma turma específica da disciplina de Língua Espanhola II

⁴⁴ Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.

⁴⁵ Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf

para a realização desta pesquisa: a professora titular da disciplina já fazia uso da plataforma Moodle nas suas aulas, por acreditar na importância de integrar as TIC nesse contexto educacional, considerando, principalmente, que alguns de seus alunos futuramente passarão a exercer a atividade docente e que esta poderia ser uma importante experiência formativa para eles.

2.3. O contexto da pesquisa e os participantes

As aulas presenciais da disciplina Língua Espanhola II ocorriam duas vezes por semana, às segundas-feiras, das 19h30 às 21h, e às quartas-feiras, das 21h às 22h30. O curso, que teve início no dia 03 de agosto de 2015, terminou oficialmente em 08 de dezembro do mesmo ano. Nessa disciplina, a professora titular já fazia uso da plataforma Moodle, o que tornou este cenário favorável ao desenvolvimento da pesquisa.

Conforme mencionado anteriormente, participaram da disciplina 14 alunos (06 mulheres e 08 homens). Além deles, 01 professora titular e 02 tutoras (entre as quais me incluo). Todos constituem os participantes desta pesquisa. Apresento, a seguir, uma descrição detalhada sobre eles.

2.3.1. Os alunos

O perfil dos alunos foi traçado mediante a análise de algumas informações coletadas no Questionário 1⁴⁶, respondido por eles no início do semestre. Para esta pesquisa, a identificação de cada aluno se dará mediante o uso de pseudônimos, a fim de preservar sua identidade⁴⁷. São eles:

1- Anderson	8- Jéssica
2- Beatriz	9- Jorge
3- Cristina	10- José
4- Dario	11- Julião
5- David	12- Lisa
6- Denise	13- Rodrigo
7- Gabriel	14- Thais

Quadro 7: Alunos participantes da pesquisa

⁴⁶ Ver Apêndice I.

⁴⁷ Os alunos assinaram um termo de consentimento no qual constava que sua identidade seria mantida em sigilo. Ver Apêndice II.

Os 14 alunos que constituíam o grupo enquadravam-se na seguinte faixa etária:

Gráfico 1: Faixa etária dos alunos

No que se refere às projeções profissionais, observa-se que, naquele momento de sua formação, os alunos, em sua maioria, ainda não expressavam o desejo de seguir a carreira docente. O gráfico abaixo ilustra as respostas dadas pelos alunos à pergunta 4 do Questionário 1 (*Você deseja ser professor de espanhol?*):

Gráfico 2: Projeção profissional

Quando indagados sobre a utilização de alguma plataforma virtual para aprender línguas ou outros conteúdos (pergunta 9: *Já utilizou alguma plataforma digital para aprender língua ou outros conteúdos?*), a maioria dos alunos respondeu afirmativamente como pode ser visto no gráfico que segue:

Gráfico 3: Uso de plataforma digital para aprender línguas ou outros conteúdos

A pergunta 9 pedia que, em caso afirmativo, se complementasse a resposta especificando qual tinha sido a plataforma utilizada. As respostas transitaram entre a Moodle (especificamente, aquela utilizada na universidade); Duolingo; Universia; Busuu; Livemocha; Rosetta Stone.

Quando perguntados a respeito da própria opinião sobre o uso de plataformas digitais (pergunta 12: *O que você acha do uso de plataformas digitais e de outras ferramentas da Web para aprendizagem de espanhol?*), os alunos apresentaram respostas com uma tendência à valorização do uso desse recurso na aprendizagem de línguas:

“Acho importante essas plataformas digitais porque o meio digital disponibiliza diversos materiais como vídeos que fazem o aluno interagir com a língua de forma rápida e visual.”
(Bruna)

“Contribuem com a vivência da língua.” (Thais)

“Acho que são úteis à aprendizagem, complementando outras ferramentas e estratégias do professor. Apresentam as vantagens de serem acessíveis por meios eletrônicos fixos ou móveis como o celular, favorecendo a interação e o colocar-se no processo de aprendizagem, além de serem fontes de informação em diversos formatos.” (José)

“Seria muito importante.” (Denise)

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

“Acho muito úteis quando unificadas e desenvolvidas de maneira interessante e inteligente.”
(Cristina)

“São importantes e contribuem muito, principalmente no desenvolvimento da compreensão oral.” (Lisa)

“Creio que ajudam e somam no aprendizado do aluno” (Gabriel)

“Bastante úteis quando utilizadas fora da sala de aula.” (Julião)

“São interessantes e podem funcionar muito bem, contanto que equilibrados com recursos não digitais.” (Anderson)

“Acredito que o uso de matérias e plataformas digitais contribui sim para o aprendizado e facilita a dinâmica da aula para o professor, mas não vejo como essencial ou de grande importância, pois nada consegue superar um bom professor que sabe do que falar em classe.” (Jorge)

“Creio que são importantes, mas não podem ser tomadas como substitutivas do método tradicional.” (Rodrigo)

“Opcional.” (David)

Quando questionados na pergunta 13 se em alguma das disciplinas do curso de Letras-Espanhol, já tinham utilizado algum recurso didático tecnológico, 11 dos 14 alunos responderam de forma afirmativa, conforme pode ser visualizado no gráfico que segue:

Gráfico 4: Uso de recursos tecnológicos em disciplinas do curso de Letras-Espanhol

A pergunta 13 se complementa com a pergunta 14: *Caso tenha respondido afirmativamente a pergunta anterior, indique qual(is) foi(foram) este(s) recurso(s) e a finalidade deles no contexto da disciplina.*

As respostas foram:

“Apoio ao conteúdo da aula, sobretudo vídeos.” (David)

“Internet, para exemplificar algo da disciplina ou para avaliar a compreensão e Power Point, para enfatizar os tópicos da temática na exposição.” (Rodrigo)

“Audios e Plataformas digitais.” (Anderson)

“Vídeos, música, imagens, Power Point, como ponto de introdução e plataformas de conjugação verbal como suporte do aprendizado de tempos e formas verbais.” (Jorge)

“Site de vídeos e músicas” (Gabriel)

“Plataforma Stoa utilizada para a disponibilização de textos e atividades.” (Lisa)

“Vídeos e áudios. Plataforma Stoa. Aprendizado e prática.” (Cristina)

“Site: <http://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish/spanish.html>. Para aprender os sons do espanhol. Plataforma Moodle para atividades em casa.” (Julião)

“Vídeos e sites da internet.” (Dario)

“Foi utilizada a Web para audição de músicas. Plataforma Stoa na Língua Espanhola II, a fim de realizar atividades como descrição do perfil. A plataforma viabiliza o download de documentos anexos ou a passagens a conteúdos de YouTube, sobre os quais se terá determinada tarefa.” (José)

“Moodle e Power Point.” (Thais)

Como se pode observar, as respostas dadas pelos alunos, em sua maioria, sugerem o predomínio do uso de recursos tecnológicos como fonte de consulta e acesso a informações (vídeos, sites, textos, música, imagens). Apenas três alunos mencionaram, de maneira mais explícita, o desenvolvimento de tarefas dentro da plataforma (Lisa, Julião e José).

Ao serem questionados sobre a frequência com que acessavam a Internet, (pergunta 18: *Com que frequência você acessa a Internet?*), 8 alunos marcaram a

alternativa de mais alta frequência: “Muitas vezes ao dia, todos os dias” e o restante transitou entre uma a três vezes, todos os dias, o que, em geral, indica um alto índice de acesso.

Na resposta à pergunta 20 (*Você utiliza as redes sociais no seu dia a dia? Em caso afirmativo assinale quais*), aparece a confirmação da adesão da maioria às redes sociais como Facebook, Twitter, WhatsApp e Blog.

Resumidamente, o grupo apresenta as seguintes características relevantes a esta pesquisa:

- 50% desses alunos são jovens com idade compreendida entre 19 a 28 anos, 38% com idade entre 29 a 38 anos e 14% e acima de 39 anos 14%.
- 49% não desejam ser professores de espanhol, 25% sim o desejam, 16% não sabe e 10% talvez o sejam.
- A maioria dos alunos já utilizou alguma plataforma digital.
- Na sua maioria, acham importante a incorporação de plataformas digitais às aulas de espanhol.
- A utilização de recursos tecnológicos digitais nas aulas do curso de Letras-Espanhol consistia entre outras coisas em: músicas, vídeos You tube, Power Point, site de conjugações verbais, sites de fonética, Plataforma Moodle para realizar atividades como elaborar o perfil e disponibilização de textos literários.
- Todos esses alunos estão conectados à Internet diariamente.
- Na sua maioria, utilizam as redes sociais.

2.3.2. A professora titular e as tutoras

O perfil da professora titular e tutoras foi traçado mediante informações coletadas em questionário (ver Apêndice III).

A professora titular da disciplina Língua Espanhola II – Melina – é graduada em espanhol e inglês e possui mestrado e doutorado em Linguística Aplicada. Atua como docente de espanhol desde 1992, tendo passado por escolas de idiomas e universidades privadas e públicas. Em 2008, iniciou o desenvolvimento de pesquisas sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas estrangeiras, vinculando essa discussão a questões de formação inicial e continuada de professores. Mostra-se preocupada com a incorporação

de diferentes recursos tecnológicos ao ensino de graduação em Letras, especialmente ambientes virtuais de aprendizagem como o Moodle e Edmodo. Possui diversas publicações que apresentam reflexões sobre os resultados decorrentes dessas práticas.

As tutoras da disciplina – Marília e Gloria (tutora-pesquisadora) - acompanharam a turma ao longo do semestre, desenvolvendo, especificamente, as atividades realizadas na plataforma Moodle.

Marília é professora de espanhol formada em Letras (Bacharelado e Licenciatura) Português e Espanhol. Realizou intercâmbio acadêmico na Espanha durante a graduação e pós-graduação.

No momento em que os dados deste estudo foram coletados, realizava pesquisa de mestrado em uma universidade pública de São Paulo. Já possuía cinco anos de experiência docente na área de espanhol, tendo lecionado a alunos brasileiros de diferentes idades e perfis. Além disso, atuava na área de revisão de textos e produção de conteúdo publicitário para a internet. Em seu questionário, informou que procura integrar as tecnologias da informação e comunicação em sua prática docente.

De minha parte, atuo como professora de espanhol no Brasil desde 1993. Cursei licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol em uma universidade privada em São Paulo. Antes de ingressar no mestrado, realizei dois cursos de pós-graduação *lato sensu*: o primeiro em Gestão Educacional e o segundo em Ensino de Espanhol para Brasileiros. Durante muitos anos, lecionei em escolas de idiomas, em escolas da rede particular (Ensino Médio) e também em empresas. Ao longo de minha prática docente, comecei a me interessar por reflexões relacionadas às tecnologias no ensino, o que me levou a elaborar um projeto de pesquisa em nível de mestrado. Daí surgiu a possibilidade de participar como tutora da disciplina Língua Espanhola II, onde pude coletar os dados para este estudo.

2.4. A plataforma Moodle no contexto da pesquisa

A plataforma Moodle é um ambiente virtual sustentado financeiramente por uma rede mundial de 60 companhias de serviço (*Moodle Partners*)⁴⁸, desenvolvida para o ensino e a aprendizagem. Essa plataforma está disponível em vários idiomas, o que

⁴⁸ Disponível em: <https://moodle.com/partners/>.

permite que seja utilizada por instituições públicas e privadas de todo o mundo, respeitadas as devidas licenças de uso.

Para Gregolin (2009, p.37), a plataforma Moodle permite “agrupar recursos e materiais e possibilitar o compartilhamento destes entre os participantes do curso”. Segundo a autora, a concepção desse ambiente se baseou no construtivismo social, dando também importância ao acompanhamento do processo de aprendizagem e não somente ao produto final desse processo. O fato de essa plataforma estar constituída dessa maneira, possibilita o acompanhamento das interações dos participantes do curso e o contato com seu professor ou tutor, já que permite visualizar as contribuições dos participantes, notifica o e-mail cadastrado sempre que há uma nova participação no grupo e permite também habilitar a configuração para que não somente o professor titular da disciplina, mas também o tutor (quando houver), possa fazer alterações, possibilitando assim a adaptação e acréscimo de atividades e comentários.

Compartilho com a afirmação de Gregolin (2009, p.38) porque também acredito que:

“[um] ambiente virtual de ensino e aprendizagem como o Moodle pode constituir-se em um espaço propício tanto para a criação de oportunidades reais de uso da língua quanto para o desenvolvimento e adequação do uso da língua estrangeira, na medida em que oferece oportunidades de negociação de sentidos entre os alunos e entre os alunos e o professor.”

Moran (2015, p.31) cita a plataforma Moodle como um ambiente virtual de aprendizagem organizado que permite “certo controle de quem acessa o ambiente e do que é preciso fazer em cada etapa do curso”.

Na universidade em que este estudo foi realizado, a plataforma Moodle é administrada pela comunidade denominada Stoa. A figura a seguir identifica sua página inicial de acesso⁴⁹:

⁴⁹ Disponível em <http://stoa.usp.br/portal/index.html>.

Figura 4: Página de acesso ao Moodle da instituição

A plataforma Moodle do Stoa conta com suporte técnico, o que permite que o professor que estiver interessado em integrar essa estrutura a seus cursos de graduação, pós-graduação ou extensão, independente da área de atuação, possa fazê-lo contando, inclusive, com oficinas de capacitação para o seu uso⁵⁰.

A página de entrada da plataforma dá acesso às disciplinas desenvolvidas pelos professores da instituição. Na figura a seguir, observamos a página de acesso à disciplina Língua Espanhola II, foco deste estudo, juntamente com sua ementa:

⁵⁰ No nível da Extensão, a área de Letras oferece, em caráter aberto, somente o Curso de Extensão da área de Italiano *Dire, fare, partire!* No espanhol, constam cursos e oficinas oferecidas de forma vinculada a eventos.

Figura 5: Página de acesso à disciplina Língua Espanhola II

Do ponto de vista dos recursos e ferramentas que oferece, a plataforma Moodle é rica em possibilidades. Dentre esses recursos, estão o glossário, wiki, chat, fórum, enquete, questionário, tarefa, diálogos, lição, etc. Uma grande variedade dessas ferramentas foi utilizada para o desenvolvimento das atividades propostas aos alunos. Embora a análise dos dados desta pesquisa se apoie mais particularmente nos registros das interações que aconteceram nos fóruns digitais, considero importante detalhar o conjunto de atividades que foram desenvolvidas na plataforma.

2.4.1. As atividades na plataforma

No momento da abertura da sala virtual da disciplina na plataforma Moodle, optamos por configurá-la em tópicos (seis no total), nos quais seriam disponibilizadas as diferentes atividades para os alunos. Estas tiveram como objetivo principal a complementação das práticas em sala de aula e, com isso, a consequente ampliação dos espaços de contato com a língua estrangeira em estudo. Também era objetivo da professora responsável pela disciplina e de suas tutoras criar uma oportunidade para que os alunos pudessem refletir sobre o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Ao incluir as atividades dentro do ambiente virtual, houve uma preocupação com relação a envolver uma multiplicidade de linguagens nos textos e a favorecer a colaboração e interação entre a web, as ferramentas da plataforma, os textos e os

participantes do curso. Isso, segundo Rojo (2012, p. 19), “tem sido chamado de multimodalidade dos textos contemporâneos”, o que exige dos participantes a capacidade de entender e de criar esses textos, ou seja, de dominar os multiletramentos⁵¹.

Cabe esclarecer ainda que, para a elaboração das dez atividades realizadas nesse ambiente, utilizamos diferentes ferramentas, pois era nosso objetivo que os alunos tivessem a possibilidade de se envolver em diferentes situações de interação (aluno-máquina; aluno – aluno; aluno – grupo; aluno-professor). O quadro a seguir apresenta uma síntese das atividades, seus objetivos e ferramentas utilizadas para seu desenvolvimento:

Atividade		Objetivo	Ferramenta utilizada
1	<i>Escribe tu perfil</i>	Elaboração individual do perfil em espanhol	Perfil
2	<i>Actividad de escucha</i>	Escutar um anúncio publicitário a fim de revisar vocabulário relacionado à descrição de pessoas	Questionário
3	Fórum <i>El enigma de la casa tomada</i>	Leitura do conto e discussão a partir de uma pauta com perguntas	Fórum
4	<i>Síntesis colectiva de los pretéritos</i>	Fazer uma síntese dos textos teóricos lidos sobre tempos do passado	Wiki
5	<i>Invitaciones</i>	Propor aos colegas a realização conjunta de uma atividade (ir ao cinema, estudar para uma prova, etc.)	Diálogo
6	<i>Escritura de un cuento</i>	Construção coletiva de um conto	Wiki
7	<i>Vamos a votar por el mejor cuento</i>	Escolha do melhor conto com votação coletiva	Enquete
8	<i>Revisando y ampliando mi perfil pessoal</i>	Revisão do perfil pessoal elaborado pelos alunos no início do semestre	Perfil
9	Fórum: <i>La tecnología en la escuela. ¿Dónde estamos y a dónde vamos?</i>	Discussão sobre o eixo da pergunta disparadora.	Fórum
10	<i>¿Te gustan las animaciones?</i>	Elaboração de narrativas e descrições orais	Recurso de vídeo ⁵²

Quadro 8: Atividades desenvolvidas na plataforma

⁵¹ Conforme se verá mais adiante, o primeiro questionário respondido pelos alunos incluiu algumas questões que tinham como objetivo conhecer a familiaridade dos participantes com plataformas virtuais e redes sociais, aspecto indiretamente relacionado aos multiletramentos.

⁵² Essa atividade não contou com o apoio de uma ferramenta para sua execução, mas somente com a disponibilização de um recurso online (filme). A interação entre os alunos foi realizada presencialmente, face a face.

Ainda que este estudo se concentre apenas nas atividades realizadas com a ferramenta *fórum*, apresento, a seguir, uma descrição da organização e disposição de todas as atividades na plataforma, a fim de permitir uma melhor compreensão do percurso desenvolvido pelos alunos.

2.4.2. O espaço de apresentação da disciplina

No início do semestre letivo, dedicamos uma aula presencial na sala de informática para apresentar a organização de nossa sala virtual aos estudantes. O espaço de abertura da sala incluía o seguinte conjunto de recursos de uso permanente:

- *Fórum de notícias* (com notícias e avisos sobre temas diversos relacionados às aulas presenciais ou virtuais).
- *Fichero gramatical* (espaço colaborativo criado com a ferramenta Wiki, a ser alimentado pelos alunos, de forma colaborativa, com conteúdo gramatical de interesse).
- *Linkoteca* (espaço colaborativo criado com a ferramenta Glossário, a ser alimentado pelos alunos, de forma colaborativa, com links relacionados à Língua Espanhola e qualquer aspecto que pudesse favorecer seu estudo e aprendizagem; algumas das categorias criadas foram: *Biblioteca; Cultura; Fonética*).

Nesse espaço inicial também foram disponibilizados dois questionários⁵³ que foram respondidos pelos alunos, relacionados, especificamente, com a coleta de dados para este estudo. A figura a seguir mostra como esse espaço inicial da sala virtual era visualizado pelos alunos:

⁵³ Embora os dois questionários tenham sido respondidos pela maioria dos alunos em aula presencial, optamos por deixá-los à disposição no ambiente virtual da disciplina para que aqueles que não estavam presentes tivessem também a oportunidade de preenchê-los.

Figura 6: Visualização do espaço de abertura da sala virtual

As dez atividades específicas desenvolvidas na plataforma foram disponibilizadas em diferentes momentos do curso e, por isso, se distribuem em seis diferentes tópicos, os quais apresento na sequência.

2.4.3. Tópico 1

O tópico 1, considerado introdutório ao curso de Língua Espanhola II, teve como objetivo principal a revisão dos conteúdos de Língua Espanhola I, incluindo os tempos verbais do Presente do Modo Indicativo, alguns verbos chamados de “defectivos” em espanhol como por exemplo o verbo “gustar”, e também revisão lexical. Para isso, foram desenvolvidas as atividades de elaboração do perfil individual em espanhol e uma atividade de compreensão auditiva. O quadro a seguir sintetiza seus objetivos e procedimentos de execução:

Título da atividade	Objetivo	Procedimentos
<i>Escribe tu perfil</i>	Elaboração individual do perfil em espanhol	Acessar a página de elaboração do perfil disponibilizada pela plataforma; utilizar o programa de edição de texto para construção do perfil individual em espanhol.
<i>Actividad de escucha</i>	Prática auditiva	Escutar um anúncio publicitário e responder às perguntas de compreensão auditiva, relacionadas à descrição de pessoas

Quadro 9: Atividades desenvolvidas no Tópico 1

Os estudantes visualizavam a página conforme consta a seguir:

Figura 7: Visualização do Tópico 1

2.4.4. Tópico 2

No tópico 2 foi aberto um fórum de discussão (*El enigma de la casa tomada*)⁵⁴ cujo objetivo principal era trabalhar o gênero conto com os estudantes, desde um ponto de vista multimodal. O contato com o conto foi proposto em duas etapas dentro da plataforma: a primeira, desenvolvida no Tópico 2, visava a uma primeira leitura e a

⁵⁴ No capítulo de análise dos dados, farei referência a esse fórum como Fórum I.

despertar o interesse dos estudantes em descobrir os desdobramentos da trama; a segunda etapa – de escrita de um conto - foi desenvolvida no Tópico 5, que detalharemos mais adiante. Os passos da primeira etapa foram organizados conforme segue:

Etapa		Objetivo e procedimentos
1	Aproximação ao gênero conto	Ler o conto em: http://ciudadseva.com/texto/casa-tomada/
2	Gramática: O Modo Indicativo	Reconhecer os tempos verbais do modo indicativo que aparecem no conto
3	Prática auditiva	Releitura acompanhando o áudio disponibilizado na plataforma.
4	Prática escrita	Responder, no Fórum <i>El enigma de la casa tomada</i> , as perguntas propostas defendendo o ponto de vista pessoal: a) <i>¿Quién fue tomando la casa? ¿Por qué?</i> b) <i>¿Por qué los personajes se resignaron y no lucharon para retomar su casa y sus cosas?</i>
5	O miniconto	Ler o miniconto “El dinosaurio”, disponível na plataforma, de Augusto Monterroso.

Quadro 10: Etapas de desenvolvimento do Tópico 2

Esse conjunto de atividades do Tópico 2 foi disposto na plataforma conforme segue:

Figura 8: Visualização do Tópico 2

2.4.5. Tópico 3

No Tópico 3, propusemos o desenvolvimento de duas atividades centrais: um novo fórum e uma interação em duplas com o uso da ferramenta diálogo.

O fórum teve o objetivo de promover um debate que levasse à reflexão sobre o lugar da tecnologia na escola (*La tecnología en la escuela. ¿Dónde estamos y a dónde vamos?*)⁵⁵. Para preparar esse debate, foram apresentados diferentes recursos multimodais (como charges e textos de humor e vídeos) para sua contextualização e para motivar a imersão dos alunos no tema. O primeiro conjunto de atividades do Tópico 3 (de preparação e realização do fórum) foi desenvolvido conforme segue:

Etapa		Objetivo e procedimentos
1	Contextualização do tema com textos multimodais. Visionamento e audição	Assistir ao vídeo com entrevistas a estudantes sobre o uso de tecnologias em diferentes situações cotidianas.
2	Gramática: Futuro do Modo Indicativo.	Assistir ao vídeo sobre previsões para o futuro e identificar os verbos que aparecem no Futuro do Indicativo.
3	Vinhetas - Contextualização multimodal a modo de reflexão	Refletir sobre o uso de tecnologias em sala de aula a partir da interpretação de vinhetas
4	Escrita reflexiva	Responder as perguntas do Fórum II (<i>La tecnología en la escuela. ¿Dónde estamos y a dónde vamos?</i>)
5	Debate reflexivo	Comentar, no Fórum, a opinião de pelo menos três colegas.

Quadro 11: Etapas de desenvolvimento da parte 1 (Fórum) no Tópico 3

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

⁵⁵ No capítulo de análise dos dados, farei referência a esse fórum como Fórum II.

Figura 9: Visualização do desenvolvimento do fórum no Tópico 3 (a)

Enlace de interés: <http://www.lavanguardia.com/politica/20150224/54426498266/celia-villalobos-jugando-tableta-congreso.html>

Figura 10: Visualização do desenvolvimento do fórum no Tópico 3 (b)

Figura 11: Visualização do desenvolvimento do fórum no Tópico 3 (c)

A segunda atividade desenvolvida no Tópico 3 teve o objetivo de promover a prática de estratégias de cortesia relacionadas à elaboração de convites pessoais, estudadas na aula presencial. Conforme se observa abaixo, utilizamos a ferramenta diálogo para possibilitar o desenvolvimento de interações entre pares de alunos:

Título da atividade	Objetivo	Procedimentos
<i>Invitaciones</i>	Praticar estratégias de cortesia estudadas na aula presencial.	Através da ferramenta <i>diálogo</i> , escolher um colega do grupo para a interação e convidá-lo para um encontro no fim de semana.

Quadro 12: Atividade *Invitaciones* no Tópico 3

Essa prática, dentro da plataforma virtual, proporcionou um tom de autenticidade à atividade devido à semelhança com a comunicação na vida real dentro de um ambiente virtual. A figura que segue mostra como a interação entre pares é visualizada na tela:

Figura 12: Visualização da atividade *Invitaciones* (Tópico 3)

2.4.6. Tópico 4

O foco da atividade desenvolvida no Tópico 4 foi o trabalho com um aspecto linguístico: o uso dos pretéritos *Perfecto* e *Indefinido del Modo Indicativo*. Para tanto, escolhemos a ferramenta Wiki, pois esta permite o trabalho colaborativo entre os alunos. O objetivo da atividade era criar um espaço para que os alunos, em conjunto, elaborassem uma síntese de um texto teórico lido como apoio para o trabalho com esses dois tempos verbais, que costuma despertar dúvidas entre os estudantes, devido às particularidades quanto ao seu uso. O quadro abaixo sintetiza os objetivos e procedimentos adotados na atividade:

Etapas	Objetivo	Procedimentos
Leitura de texto visual	Introduzir o tema com um texto visual. Gramática: Contraste entre os usos dos Pretéritos “ <i>Perfecto e Indefinido</i> ”	Observar a imagem e procurar explicar o uso do <i>Pretérito Perfecto</i>
Síntese gramatical na Wiki	Responder na Wiki, após leitura de fundamentação teórica sobre o tema gramatical.	Leitura do capítulo <i>Formas temporales del pasado en Indicativo</i> , de María Luz Gutiérrez Araus (p.11-26). Elaborar uma síntese do texto na Wiki, com base nas perguntas: 1-Qual a importância de estudar a oposição dos “ <i>Pretérito Indefinido e Pretérito Perfecto de Indicativo</i> ?” 2-Quais são os principais valores atribuídos ao “ <i>Pretérito Perfecto</i> ?”

Quadro 13: Etapas do desenvolvimento da atividade *Pretérito Indefinido y Pretérito Perfecto*

No ambiente virtual, a atividade era visualizada da seguinte forma:

Figura 13: Visualização do Tópico 4

2.4.7. Tópico 5

Conforme já mencionei, as atividades contidas no Tópico 2 tiveram o objetivo de aproximar o aluno da discussão de um conto e de prepará-lo para a elaboração de um texto desse gênero em colaboração com um grupo de colegas, o que constituiu a atividade central do Tópico 5. Reservamos um tempo de uma aula presencial para organizar os

alunos em grupos e orientá-los quanto ao desenvolvimento dessa atividade com a ferramenta Wiki, no ambiente virtual. A atividade foi dividida nas seguintes etapas:

Etapas	Objetivo	Procedimentos
Leitura de minicontos on-line.	Ter contato com a proposta de um concurso sobre contos curtos (100 palavras)	Determinar os grupos de até 3 estudantes. Procurar na Web o concurso "Santiago en 100 palabras", elaborado pelo metrô de Santiago de Chile: http://www.santiagoen100palabras.cl/
Apresentação das características do gênero conto.	Ter contato com os passos que o escritor Horacio Quiroga considerava importante para elaboração de um conto e formar uma opinião própria.	Ler o “Decálogo del perfecto cuentista de Horacio Quiroga”. Disponível na plataforma e retirado de http://www.literatura.us/quiroga/decalogo.html
Escrita coletiva de um conto	Elaborar um conto em colaboração com o grupo determinado.	Definir os primeiros passos do conto, tema, narrativa (primeira ou terceira pessoa), título, etc.
Divulgação do conto	Publicar o conto na plataforma	Publicar no espaço da Wiki do respectivo grupo a versão final do conto.
Votação pelo melhor conto	Escolher o melhor conto produzido pela turma.	Votar na plataforma: Escolher o melhor conto

Quadro 14: Etapas do desenvolvimento do Tópico 5

A condução do desenvolvimento dessas atividades na plataforma pode ser visualizada a seguir:

Figura 14: Visualização do Tópico 5 (a)

Figura 15: Visualização do Tópico 5 (b)

Na última etapa dessa sequência de atividades, os alunos foram convidados a ler todos os contos elaborados pelos colegas e a votar naquele que considerassem o melhor.

Para realizar a votação, utilizamos a ferramenta enquete, que pode ser visualizada na seguinte tela:

Figura 16: Visualização do Tópico 5 (Enquete *¡Vamos a votar por el mejor cuento!*)

A última atividade realizada no Tópico 5 teve como objetivo principal a revisão do perfil de apresentação elaborado dentro da plataforma, no início do curso. Para tanto, os alunos deveriam se apoiar nos diversos conteúdos trabalhados nas aulas presenciais e a distância. A proposta previa o envio do novo texto para correção por parte das tutoras do curso, por isso optamos por utilizar a ferramenta *tarefa*. A atividade recebeu as seguintes instruções:

Figura 17: Visualização do Tópico 5 (atividade *Revisando y ampliando mi perfil*)

2.4.8. Tópico 6

Para a atividade desenvolvida no Tópico 6, a turma foi levada para a sala de informática e os alunos foram divididos em duplas. A atividade tinha como objetivo a elaboração de narrativas e descrições orais, com a prática específica do uso da perífrase verbal *estar* + *gerundio*, estudada na aula presencial. A proposta consistiu no visionamento de dois filmes curtos (animações⁵⁶). Cada aluno da dupla deveria assistir a um deles e, depois, deveria descrever, oralmente, para o seu par, as diferentes ações que a personagem principal estava realizando. O quadro a seguir sintetiza os objetivos e procedimentos adotados na condução da atividade:

⁵⁶ As animações apresentadas aos alunos foram *Alma* (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dUH5RnBESgc>) e *El día de los muertos* (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XIRzfL1BGbl>). Cada aluno da dupla escolheu uma dessas para assistir e realizar a primeira etapa do trabalho.

Etapa	Objetivo	Procedimentos
1	Visionamento do filme	Tomar nota das ações das personagens
2	Narração do filme	Aluno 1: Narra o filme, utilizando formas do gerúndio sempre que possível. Aluno 2: Toma notas segundo o relato do colega.
3	Visionamento do novo filme	Cada aluno da dupla assiste ao filme narrado pelo colega e confirma se sua compreensão e anotações sobre as ações realizadas pelas personagens estão corretas.

Quadro 15: Etapas do desenvolvimento da atividade *¿Te gustan las animaciones?*

A atividade acima aparece assim disposta no ambiente virtual:

Figura 18: Visualização do Tópico 6 (atividade *¿Te gustan las animaciones?*)

Destaco, novamente, que essa atividade foi realizada presencialmente, face a face, para possibilitar a prática oral. Para sua execução, optamos por disponibilizar, na plataforma, o recurso online de apoio (filme).

Após a descrição de todo o conjunto de atividades realizadas na plataforma, destaco as características específicas do fórum, espaço onde ocorrem as interações que foram objeto de minha análise.

2.4.9. O fórum do Moodle

A escolha da ferramenta (interface) fórum para propor atividades na disciplina de Língua Espanhola II se deveu ao fato de que esta possibilita interações entre os participantes, aumentando, assim, o contato com a língua em estudo e com o processo de ensino e aprendizagem. O fórum permite também documentar o registro das interações que ocorrem em seu espaço de forma assíncrona. De acordo com Silva (2012, p. 229):

“A comunicação assíncrona proporciona não só a criação de temas de discussões entre estudantes e professores, mas, sobretudo, a troca de sentidos construídos por cada singularidade. Cada sujeito na sua ‘diferença’ pode expressar e produzir saberes, desenvolver suas competências comunicativas, contribuindo e construindo a comunicação e o conhecimento coletivamente.”

Outra vantagem no uso do fórum é apontada por Gregolin (2009, p. 38), que o considera como “um espaço de comunicação no qual é possível criar e desenvolver vínculos e relações entre os indivíduos”. No entanto, a autora destaca que, para que “haja interação entre os participantes nos fóruns, o papel do professor / tutor é fundamental (...)” (p. 40). Dessa forma, tanto o professor quanto o tutor (quando houver) devem incentivar a interação e mediar qualquer conflito que possa aparecer.

Nas próximas seções, passo a comentar os procedimentos de coleta e análise dos dados produzidos nas interações que ocorreram nos fóruns, bem como por meio de outros instrumentos de pesquisa.

2.5. Instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise

Os dados desta pesquisa foram obtidos junto a uma turma da disciplina de Língua Espanhola II do curso de Letras Espanhol (noturno) de uma universidade pública de São Paulo. A fim de responder as duas perguntas de pesquisa do estudo (1. Que evidências de presença social, cognitiva e de ensino marcam o discurso dos participantes em suas interações nos fóruns?; 2. Como as presenças dos participantes nos fóruns contribuem para a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem?), utilizei os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- Dois questionários aplicados no início e no fim do curso. O questionário inicial teve como objetivo o mapeamento do perfil de cada aluno que participaria da pesquisa e o questionário final foi elaborado para constatar a avaliação e percepção dos alunos após a experiência com as atividades no ambiente virtual (ver apêndices I e IV).
- Questionário de perfil da professora e tutora. O instrumento teve o objetivo de reunir informações sobre a atuação e percurso profissional e acadêmico das participantes (ver Apêndice III).
- Relatórios de participação dos alunos gerados pela plataforma Moodle.
- Registro (gravação) das atividades desenvolvidas para o ambiente virtual da plataforma Moodle com conteúdos relacionados aos da Disciplina de Língua Espanhola II. Foram exploradas diferentes ferramentas disponibilizadas pela plataforma como, por exemplo, o fórum, a wiki, o questionário e a enquete. Porém, para esta análise, escolhi me focar nos fóruns digitais, por este ser um espaço profícuo para uma observação da interação entre os participantes que visasse a busca de evidências dos indicadores das presenças de ensino, social e cognitiva propostos por Garrison e Anderson (2005)⁵⁷.
- Registro das mensagens postadas no Fórum de notícias, canal utilizado especificamente pela professora e tutoras.

⁵⁷ Esclareço que o meu olhar para as atividades dos fóruns, neste momento, não está dirigido a possíveis correções de natureza linguística nas produções dos participantes. O objeto de estudo está focado no reconhecimento das marcas de sua presença social, cognitiva e de ensino, conforme já anunciado.

A análise dos dados buscou compreender como aconteceu a interação no fórum e se essa ferramenta contribuiu para ampliar os espaços de aprendizagem, propiciando a formação de uma comunidade de aprendizagem. Tomando a reflexão teórica desenvolvida no Capítulo I, me baseei nas categorias levantadas por Garrison e Anderson (2005), para a identificação das presenças social, cognitiva e de ensino nas intervenções dos participantes dos fóruns.

Para facilitar a análise dos dados, imprimir todas as telas geradas nas interações dos fóruns e, nas diferentes leituras dos textos, realizei marcações manuais com diferentes cores, as quais identificavam a presença de ensino (cor verde), presença social (cor rosa) e a presença cognitiva (cor amarela). No quadro abaixo, esquematizo e retomo, resumidamente, cada presença com seus respectivos indicadores e categorias, de acordo com Garrison e Anderson (2005):

<p>PRESENÇA de ENSINO</p> <p>INDICADORES por categorias (1-desenho e organização, 2- ensino direto, 3- facilitar o discurso)</p>	<p>PRESENÇA SOCIAL</p> <p>INDICADORES por categorias (1 - afeto, 2 - comunicação aberta, 3 - coesão)</p>	<p>PRESENÇA COGNITIVA</p> <p>INDICADORES por fases (1 - fato desencadeante, 2 - exploração, 3 - integração, 4 - resolução)</p>
Definir o programa de estudos (1)	Expressar emoções (1)	Reconhecer o problema, confusão (1)
Desenhar métodos (1)	Recorrer ao humor (1)	Divergência, intercâmbio de informações, sugestões, <i>Brainstorming</i> , saltos intuitivos (2)
Estabelecer um calendário (1)	Expressar-se abertamente (1)	Convergência, síntese, soluções (3)
Usar o meio de forma efetiva (1)	Seguir a comunicação (2)	Aplicar, comprovar, defender (4)
Estabelecer pautas de conduta e cortesia na comunicação eletrônica (<i>netiquette</i>) (1)	Citar mensagens de outros (2)	
Apresentar observações macro do conteúdo do curso (1)	Fazer referência às mensagens dos outros (2)	
Apresentar conteúdos ou questionamentos (2)	Fazer perguntas (2)	

Centrar o debate em temas específicos (2)	Expressar apreço (2)	
Resumir o debate (2)	Concordar (2)	
Confirmar o que foi entendido mediante avaliação e <i>Feedback</i> explicativo (2)	Vocativos (3)	
Diagnosticar erros de conceito (2)	Refereir-se ao grupo utilizando pronomes inclusivos” (3)	
Introduzir conhecimento de outras fontes, por exemplo, livros de texto, artigos, Internet, experiências pessoais (2)	Cumprimentar, despedir-se, fornece fatos reais (3)	
Responder a questões técnicas (2)		
Identificar áreas de concordância e desacordo (3)		
Tentar chegar a um consenso (3)		
Animar, reconhecer e reforçar as contribuições dos alunos (3)		
Estabelecer um clima de estudo (3)		
Extrair opiniões dos participantes, promover o debate (3)		
Avaliar a eficiência do processo (3)		

Quadro 16: Síntese das presenças social, cognitiva e de ensino (baseado em Garrison e Anderson, 2005)

A figura a seguir exemplifica esse procedimento de análise dos dados coletados nos fóruns:

Figura 19: Exemplo de procedimento de análise dos textos

Cabe esclarecer que, numa mesma intervenção dos participantes, podem aparecer uma, duas ou mesmo até as três presenças juntas (como se pode constatar no exemplo anterior). Tomando como exemplo o papel específico do professor ou tutor, Garrison e Anderson (2005, p.98) afirmam que estes podem desenvolver funções integradoras onde a presença de ensino se une ao cognitivo e ao social para gerar sinergias, e isso colabora para manter um entorno educativo dinâmico.

Não obstante, embora cada intervenção dos participantes dos fóruns tenha sido analisada dessa forma, para fins de organização do capítulo III, optei por comentar as presenças separadamente.

Além de observar as interações entre os participantes (estudantes, professora e tutoras), busquei também apoio nas informações contidas nos questionários respondidos pelos alunos e nos relatórios gerados pela plataforma Moodle, o que funcionou como um recurso de triangulação de dados. Segundo Angrosino (2009, p.71) “a boa etnografia é o resultado da triangulação - o uso de múltiplas técnicas de coleta de dados para reforçar conclusões”. A triangulação, para Borboni-Ricardo (2013, p.61), pode se construir combinando as perspectivas dos diversos participantes (pesquisador ou outro participante), dadas tanto pela observação quanto por outros registros de diferente natureza. Sendo assim, considerei o questionário aplicado inicialmente, a real participação dos estudantes e o questionário aplicado ao final do curso como um conjunto

de informações que auxiliaram na compreensão da conduta e participação dos estudantes ao longo de todo o processo.

Tendo apresentado as informações relacionadas à abordagem metodológica deste estudo, passarei, no próximo capítulo, à análise e interpretação dos dados.

CAPÍTULO 3

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O objetivo deste capítulo é analisar as interações entre os participantes (professora, tutoras e alunos) realizadas nos fóruns digitais propostos na disciplina de Língua Espanhola II do segundo semestre de 2015.

Conforme exposto anteriormente, analisarei as interações produzidas nos fóruns a fim de procurar evidências dos indicadores da presença de ensino, presença social e presença cognitiva e, posteriormente, me proponho a verificar se essa experiência educativa deu lugar à formação de uma comunidade virtual de aprendizagem. Para alcançar esse objetivo, a análise dos dados será organizada tomando em conta as duas perguntas de pesquisa deste estudo. Na primeira seção do capítulo (3.1), procurarei responder a pergunta *Que evidências de presença de ensino, social e cognitiva marcam o discurso dos participantes em suas interações nos fóruns?*. Na segunda seção (3.2), examinarei, especificamente, a quantidade e qualidade das participações nos fóruns, a fim de responder a questão *Como as presenças de ensino, social e cognitiva dos participantes contribuem para a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem?*

3.1. Presença de ensino, social e cognitiva nas interações dos fóruns

A fim de responder a primeira pergunta de pesquisa orientadora deste estudo, analisarei, nesta seção, as marcas dos diferentes tipos de presença (de ensino, social e cognitiva) no discurso da professora, das tutoras e dos alunos durante suas interações em três fóruns: o **Fórum de notícias** (mediante o qual a professora e tutoras enviavam comunicados e orientações aos alunos), o **Fórum I** (*El enigma de la casa tomada*) e o **Fórum II** (*La tecnología en la escuela. ¿Dónde estamos? ¿A dónde vamos?*).

A seção se organiza conforme a seguinte sequência: a) **presença de ensino**, devido à importância, num primeiro momento, do desenho e organização do ambiente virtual e das atividades nele propostas; b) **presença social**, considerando que o componente social é fundamental para a configuração de um grupo coeso no ambiente virtual; c) **presença cognitiva**, que, segundo Garrison e Anderson (2005, p.91), provê descritores e indicadores que permitem avaliar o nível do pensamento e discurso crítico ou reflexivo alcançado, bem como a qualidade da experiência educativa vivenciada.

3.1.1. A presença de ensino

Conforme a proposta por Garrison e Anderson (2005, p. 96), a **presença de ensino** se caracteriza pela estruturação das atividades educativas, o que passa pelo controle (por parte do docente e/ou tutor) dos debates e pelo esforço em garantir um equilíbrio adequado, além de, junto com os alunos, administrar e acompanhar os resultados obtidos ao longo do processo. Para os autores, a **presença de ensino** se organiza em torno das seguintes categorias: a) desenho educativo e organização; b) ensino dirigido; c) função facilitadora do discurso.

Nas próximas subseções, tratarei de cada uma dessas categorias separadamente.

3.1.1.1. Desenho educativo e organização

Garrison e Anderson (2005) identificam os seguintes indicadores da categoria **desenho educativo e organização**:

Figura 20: Indicadores da categoria *Desenho educativo e organização* (GARRISON; ANDERSON, 2005)

A categoria **desenho educativo e organização** tem a característica de oferecer a macroestrutura da experiência educativa (GARRISON E ANDERSON, 2005, p.99). Para os autores, a diferença entre o desenho e a organização reside em que o desenho é estruturado antes do início do processo e a organização consiste em decisões que vão sendo tomadas no transcurso da experiência educativa. Porém, entendendo que, tanto o desenho educativo como a organização, estão sujeitos a ajustes durante o percurso, principalmente quando o próprio professor ou tutor é responsável pela elaboração e condução das atividades no ambiente virtual pois, nesse caso, ele tem autonomia para redefinir procedimentos em função da forma como as interações vão se desenvolvendo.

A análise dos dados revelou que os indicadores da categoria **desenho educativo e organização** aparecem em três instâncias: no **Fórum de notícias**, nas mensagens que compõem os **fóruns I e II**, onde se realizaram as atividades que são foco deste estudo⁵⁸, e no cabeçalho do **Fórum II**⁵⁹.

A primeira mensagem enviada pela professora Melina aos alunos no Fórum I (*El enigma de la casa tomada*) oferecia orientações para o desenvolvimento da discussão sobre o conto *Casa tomada*, de Julio Cortázar. Como mostra o exemplo a seguir, é possível observar, em seu discurso, evidências da **presença de ensino**:

El enigma de la casa tomada

por **Melina** quarta, 30 Set 2015, 18:45

Retoma las dos preguntas que orientaron la segunda lectura del cuento.

- a) ¿Quién fue tomando la casa? ¿Por qué?
- b) ¿Por qué los personajes se resignaron y no lucharon para retomar su casa y sus cosas?

Participa del foro interactuando con tus compañeros. Da tu opinión sobre el enigma de la "Casa Tomada".

Figura 21: Primeira mensagem enviada pela professora Melina no Fórum I

⁵⁸ Embora as descrições dos seis tópicos que compõem a organização do ambiente virtual apresentem também evidências da categoria **desenho educativo e organização** e outras relacionadas à presença de ensino ou social, por exemplo, não é objetivo deste estudo analisá-las. O foco do trabalho recai sobre a análise das interações que ocorrem nos fóruns I e II.

⁵⁹ O Fórum I não foi acompanhado de cabeçalho. As instruções iniciais para a atividade foram dadas pela professora no Fórum de notícias e também na primeira mensagem do Fórum I enviada ao grupo.

O texto anterior apresenta marcas de dois dos seis indicadores que caracterizam o **desenho educativo e organização**, segundo Garrison e Anderson (2005): **definir o programa de estudos e desenhar métodos**.

Nota-se que, em um primeiro momento, ao dizer “*Retoma las dos preguntas (...)*” e ao voltar a enunciar as perguntas (a e b), a professora estabelece uma relação entre a atividade que será realizada no fórum e a orientação dada para a leitura do conto na aula presencial. Na sequência, a professora apresenta as diretrizes para a participação dos alunos no fórum (“*Participa del foro interactuando (...) Da tu opinión (...)*”), estabelecendo os procedimentos a serem seguidos por eles, a fim de que possam realizar a atividade proposta. Desse modo, observamos que, nessa intervenção da professora, a **definição do programa de estudos** e o **desenho de métodos** se manifestam de forma articulada.

É importante notar que, alguns dias após o envio da mensagem pela professora, as tutoras Marília e Gloria reforçaram o programa de estudos encaminhando ao grupo, pelo Fórum de notícias, uma nova mensagem⁶⁰, na qual o indicador **desenho educativo e organização** outra vez se faz presente:

Cuento de Cortázar

por Marília - segunda, 5 Out 2015, 18:07

Hola a todos,

Esta semana vamos a trabajar con el cuento de Cortázar acá en la plataforma.

Las fases del trabajo deben ser desarrolladas en el foro:

- 1) Leer el cuento;
- 2) Acompañar la lectura de "Casa Tomada" en la voz del autor en Youtube;
- 3) Intentar descifrar el "enigma" del cuento (considerar las preguntas 'a' y 'b') dentro del foro de discusión. NO se olviden de defender su punto de vista con argumentos.

Cuenten con nosotras para cualquier duda. ¡Manos a la obra!

Gloria y Marília

Figura 22: Mensagem enviada pelas tutoras (Fórum de notícias)

Como podemos observar, a mensagem de Marília e Gloria enviada pelo Fórum de notícias retoma o **programa de estudos** (“*vamos a trabajar con el cuento de Cortázar*”

⁶⁰ A mensagem foi postada por Marília, mas tanto ela quanto a tutora Gloria assinaram o texto.

*acá en la plataforma”), establece o calendario (“Esta semana”) e oferece, novamente, orientações sobre os passos a serem seguidos, o que se relaciona com o indicador **desenhar métodos** (“Las fases del trabajo deben ser desarrolladas en el foro: 1) Leer el cuento; 2) Acompañar la lectura de “Casa Tomada” en la voz del autor en Youtube; 3) Intentar descifrar el “enigma” del cuento (considerar las preguntas ‘a’ y ‘b’) dentro del foro de discusión. NO se olviden de defender su punto de vista con argumentos.”)*

A mensagem das tutoras (enviada cinco dias após a primeira mensagem de abertura do fórum) tem especial importância, pois permite observar que teve como objetivo reforçar a necessidade de participação dos alunos, os quais, até o momento, não haviam interagido.

Outro exemplo da **presença de ensino** pode ser observado no discurso da tutora Gloria na seguinte intervenção:

Re: El enigma de la casa tomada

por **Gloria** - terça, 20 Out 2015, 11:31

¡Chicos y chicas!

Muy buenas respuestas e hipótesis sobre el enigma del cuento "Casa Tomada".

La asociación que hizo David y que posteriormente fue confirmada por Rodrigo, con la película "Los Otros", me pareció muy interesante y me motivó a volver a verla. Aunque les confieso que esa película en la época me resultó bastante asustadora.

A los que no participaron, aún están a tiempo de hacerlo...pero por pocas horas, porque en breve vamos para la etapa final de este Foro.

Y para que se vayan preparando... piensen como responderían a esta pregunta:

¿Cuáles son las características que fundamentan el género cuento?

Saludos a [tod@s](#)

Gloria

Figura 23: Mensagem enviada por Gloria sobre calendário da atividade (Fórum I)

No fragmento anterior, notamos a presença do indicador **estabelecer o calendário**. Neste momento, a tutora lembra aos alunos que ainda estão a tempo de realizar as atividades (“A los que no participaron, aún están a tiempo de hacerlo...pero por pocas horas”). Como no exemplo anterior, observamos que a professora e as tutoras frequentemente sentiam a necessidade de convocar os alunos à participação e uma das formas de fazê-lo era insistindo sobre o calendário previsto para a realização das

atividades. Essa postura das tutoras se faz notar também nesta mensagem enviada pelo Fórum de notícias:

Participen en la nueva actividad del foro

por **Marilia** - quarta, 18 Nov 2015, 17:09

Hola chic@s

¿Qué tal?

Después que comenten y propongan correcciones a los cuentos de tus colegas, ustedes van a encontrar en el Tópico 3 de nuestro ambiente virtual instrucciones para la nueva actividad en el foro.

El tema para la discusión es: **“La tecnología en la escuela ¿Dónde estamos y a dónde vamos?”**

Sigan los pasos que les proporcionamos, opinen e interactúen con tus compañeros.

Estén atentos a la fecha y participen del foro hasta el 23/11.

Saludos a tod@s,
Marilia

Figura 24: Mensagem enviada por Marilia sobre calendário da atividade (Fórum de notícias)

Ainda no que diz respeito à categoria **desenho educativo e organização**, vale reforçar que a ação de orientar os alunos sobre as atividades a serem realizadas é uma preocupação permanente da tutora, como se vê em seguida:

Re: El enigma de la casa tomada

por **Gloria** - quarta, 28 Out 2015, 16:43

Surgieron variadas interpretaciones e hipótesis sobre los acontecimientos en la Casa Tomada.

¿Qué tal si ahora conocemos otras interpretaciones para el cuento?

Consulta el siguiente enlace:

<http://www.e-consulta.com/opinion/2014-08-25/la-casa-tomada-de-cortazar-y-una-metafora-politica>

Ahora responde:

¿Cuál de las dos interpretaciones les parece más interesante: la idea original que motivó a Cortázar a escribirlo o la interpretación que algunos lectores le han dado al cuento? Justifiquen

Figura 25: Mensagem enviada por Gloria com ampliação da atividade (Fórum I)

Como se pode notar, o indicador **definir o programa de estudos** volta a se manifestar com a pergunta “*¿Qué tal si ahora conocemos otras interpretaciones para el cuento?*” e com os novos passos da atividade: “*Consulta el siguiente enlace (...)*”; “*Ahora responde (...)*”. Dessa forma, a tutora orienta novamente a direção a ser seguida pelos alunos participantes. Essa intervenção revela a importância do papel do tutor e/ou professor que, segundo Garrison e Anderson (2005, p. 113), não pode ser um mero espectador, mas deve ser um participante ativo, responsável por orientar a experiência educativa nos ambientes virtuais. No exemplo em questão, após o desenvolvimento da interação dos alunos no que diz respeito à discussão de sua interpretação do conto de Cortázar, a tutora os conduz à próxima etapa do trabalho: a consulta a outras interpretações possíveis, disponíveis em um site específico da rede. Chama a atenção, nesse caso, que a tutora resgata a produção anterior dos alunos, o que nos remete a outra das categorias vinculadas à **presença de ensino** que discutiremos a seguir: o **ensino dirigido**.

3.1.1.2. Ensino dirigido

Segundo Garrison e Anderson (2005) os indicadores para a categoria do **ensino dirigido** são os seguintes:

Figura 26: Indicadores da categoria *Ensino dirigido* (GARRISON; ANDERSON, 2005)

Retomando a figura 25, apresentada no final da subseção anterior, observamos que ao dizer “*Surgieron varias interpretaciones e hipótesis (...)*”, a tutora Gloria faz uma referência geral ao trabalho desenvolvido anteriormente, o que relacionamos ao indicador **resumir o debate**. Consideramos este como um passo importante que introduz uma nova fase da atividade: a consulta a novas fontes de informação sobre o conto, aspecto relacionado ao indicador **introduzir conhecimento de outras fontes** (“*Consulta el siguiente enlace:*

[cortazar-y-una-metafora-politica.](#))” Ressaltamos a relevância desse passo da atividade, que buscou expandir a compreensão dos alunos em relação ao conto lido, por meio do acesso a um recurso disponível na rede. Retomando a discussão proposta por Mayrink e Albuquerque-Costa (2015, p. 209), abordada no Capítulo I deste estudo, vemos aqui um exemplo concreto em que as TIC se convertem em TAC no ensino de línguas, pois o uso de diferentes recursos e materiais de fontes diversas permite, nesse caso, a construção de novos conhecimentos por parte dos alunos.

Ainda de forma vinculada a essa etapa do trabalho, a tutora apresenta o seguinte questionamento: “*¿Cuál de las dos interpretacionesles parece más interesante: la idea original que motivó a Cortázar a escribirlo o la interpretación que algunos lectores le han dado al cuento?*”, intervenção que interpretamos como uma evidência do indicador **apresentar conteúdo ou questionamentos**. Segundo Garrison e Anderson (2015, p. 103), a intervenção do professor e/ou tutor é essencial para a manutenção de um “clima educativo e intelectual”, o que pode ser favorecido pela apresentação de questionamentos que levem à reflexão e ampliação dos conteúdos.

No se refere ao exemplo anterior, encontramos também evidências da **centralização do debate**, no momento em que a tutora pede aos alunos que *justifiquem* suas respostas. Desse modo, busca manter o foco específico pensado para a orientação do debate, sem dar margem a desvios na argumentação dos alunos.

Indicadores da categoria de **ensino dirigido** se manifestam também em outros momentos da interação ocorrida no Fórum I:

Re: El enigma de la casa tomada

por **Marilia**- segunda, 19 Out 2015, 18:12

¡Hola, Denise! Dijiste que el texto te pareció complejo... ¿En qué aspectos tuviste más dificultades?

¿Y por qué crees que el narrador e Irene son los invasores?

¿Qué te parecen las hipótesis sugeridas por tus colegas, David y Rodrigo?

Figura 27: Mensagem enviada por Marília à aluna Denise (Fórum I)

No trecho acima, a tutora Marília sentiu a necessidade de ajudar a aluna Denise com relação às suas dificuldades de compreensão do texto lido (“*Dijiste que el texto te pareció complejo...¿En qué aspectos tuviste más dificultades?*”). Essa ação articula-se à

sua intenção de **confirmar o que foi entendido mediante avaliação e feedback explicativo**, outro dos indicadores do **ensino dirigido**.

Observamos, ainda, que aqui novamente aparece o indicador **apresentação de conteúdo ou questionamentos**, no momento em que a tutora Marília se dirige diretamente à aluna e lhe indaga “*¿Y por qué crees que el narrador e Irene son los invasores? ¿Qué te parecen las hipótesis sugeridas por tus colegas,(...)?*”. Notamos, novamente, a preocupação da tutora em apresentar um questionamento que leve a aluna à reflexão e melhor compreensão do conteúdo.

Outros exemplos de indicadores do **ensino dirigido** podem ser encontrados na voz da tutora Gloria no fórum II (*La tecnología en la escuela. ¿Dónde estamos? ¿A dónde vamos?*):

Re: La tecnología

por Gloria - segunda, 23 Nov 2015, 15:44

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

Según parece David está de acuerdo... ¿Y ustedes que piensan?

Figura 28: Mensagem enviada por Gloria resumindo o debate (Fórum II)

Nesse exemplo, o indicador que define o **ensino dirigido** é **resumir o debate**: “*Beatriz nos habla de tecnología e información y también lo relaciona con el aprendizaje en las escuelas. Por otro lado, nos comenta sobre la importancia de que los ejercicios llamen la atención del estudiante*”. Essa síntese apresentada pela tutora se articula com uma consideração pessoal (“*A lo que yo particularmente agregaría, que esos ejercicios a la vez de motivarlo sean significativos para ese alumno*”) e com a opinião de outro aluno (“*Según parece David. está de acuerdo*”), as quais dão origem a um novo questionamento para o grupo: “*Y ustedes que piensan?*”. Nesse fragmento, observamos a presença do indicador **apresentar conteúdo ou questionamentos**, que se configura como uma ação essencial para o engajamento dos alunos na discussão e para a ampliação da reflexão que vêm desenvolvendo. Essa estratégia de resgatar o debate desenvolvido pelos alunos e logo motivá-los com uma nova reflexão também se manifesta nas intervenções da tutora Marília, como ilustra o seguinte exemplo:

Re: La tecnología

por **Marilia** - segunda, 23 Nov 2015, 16:25

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

Figura 29: Mensagem enviada por Marilia resumindo o debate (Fórum II)

Nesse fragmento do **fórum II**, a tutora Marilia **resume o debate** já iniciado sobre o uso da tecnologia na escola (“*nos habla que las informaciones cambian siempre*”) e, na sequência, instiga os alunos a refletirem sobre o papel do professor nesse contexto de avanço tecnológico que marca a sociedade contemporânea (“*¿Cómo creen que deben actuar los maestros en ese nuevo escenario tecnológico, tan rápido y dinámico?*”). Essa proposta avança na direção de uma reflexão que pode contribuir para que os alunos desenvolvam um olhar crítico com relação ao uso das tecnologias no ensino. Essa possibilidade de desenvolver a reflexão crítica nos alunos (alguns deles professores em formação inicial), segundo Liberali (2010, p. 32) pode levá-los a se constituírem como intelectuais transformadores.

Depois de **apresentar o questionamento**, Marilia procura ainda motivar e **animar a participação dos alunos** (“*Queremos saber sus opiniones. Participen*”), ação que, segundo Garrison e Anderson (2005), se vincula à categoria **função facilitadora do discurso**, que passamos a discutir na sequência.

3.1.1.3. Função facilitadora do discurso

Para Garrison e Anderson (2005), os indicadores da categoria **função facilitadora do discurso** são os seguintes:

Figura 30: Indicadores da categoria *Função facilitadora do discurso* (GARRISON; ANDERSON, 2005)

Os dados coletados nos fóruns apresentam evidências de diferentes indicadores associados à categoria **função facilitadora do discurso**, outro dos elementos constituintes da **presença de ensino**. No exemplo abaixo, observamos como a tutora Gloria procura **animar, reconhecer e reforçar as contribuições dos alunos** no Fórum I:

Re: El enigma de la casa tomadapor **Gloria** - terça, 20 Out 2015, 11:31

¡Chicos y chicas!

Muy buenas respuestas e hipótesis sobre el enigma del cuento "Casa Tomada".

La asociación que hizo David y que posteriormente fue confirmada por Rodrigo, con la película "Los Otros", me pareció muy interesante y me motivó a volver a verla. Aunque les confieso que esa película en la época me resultó bastante asustadora.

A los que no participaron, aún están a tiempo de hacerlo...pero por pocas horas, porque en breve vamos para la etapa final de este Foro.

Y para que se vayan preparando... piensen como responderían a esta pregunta:

¿Cuáles son las características que fundamentan el género cuento?

Saludos a tod@s

Gloria

Figura 31: Mensagem enviada por Gloria valorizando a contribuição dos alunos (Fórum I)

Como se pode notar, a tutora reconhece e registra no grupo o valor da contribuição dos alunos (*“la asociación que hizo David y que posteriormente fue confirmada por Rodrigo (...) me pareció muy interesante y me motivó a volver a verla”*). Junto a isso, procura também **promover o debate e extrair opiniões dos alunos**, estimulando uma maior participação do grupo (*“A los que no participaron, aún están a tiempo de hacerlo...”*) e apresentando a eles um novo questionamento (*Y para que se vayan preparando...piensen como responderian a esta pregunta: ¿Cuáles son las características que fundamentan el género cuento?*). Ressalto aqui a importância dessa intervenção da tutora como mediadora e condutora da discussão. Cabe destacar, novamente, que em várias ocasiões os alunos não demonstraram uma participação ativa nas atividades, o que demandava das tutoras e professora uma constante atenção em relação a chamá-los a interagirem na plataforma.

A análise dos dados revela que as ações de **animar** a participação do grupo e **promover o debate** são uma constante no discurso da tutora, como podemos constatar neste outro exemplo:

Re: El enigma de la casa tomada

por Gloria - terça, 3 Nov 2015, 10:53

Y el resto de la clase ¿qué opina?

No se olviden de dialogar con los compañeros al colgar en el Foro el punto de vista individual, a respecto del enigma de "Casa Tomada".

Novedades:

1- Esta semana sabrán en qué consistirá la etapa final de este Foro.

2- El lunes 09/11/15 estaré con ustedes en la clase presencial, en la cual podremos discutir las dudas que tengan sobre el punto 1. ¡No falten!

Saludos a tod@s,

Gloria

Figura 32: Mensagem enviada por Gloria estimulando a participação dos alunos (Fórum I)

Observa-se que é frequente a presença de indicadores relacionados a **extrair opiniões dos participantes e promover o debate** (como em “*Y el resto de la clase ¿qué opina?*”) em combinação com outros que, na classificação de Garrison e Anderson (2005), se inserem em diferentes categorias da **presença de ensino**. No exemplo em questão, a tutora relembra os alunos sobre o procedimento esperado na interação (“*No se olviden de dialogar con los compañeros al colgar en el Foro el punto de vista individual, a respecto del enigma de Casa Tomada*”), marcando novamente a presença do indicador **desenhar métodos**, vinculado à categoria de **desenho educativo e organização**. Além disso, informa os alunos sobre o **calendário** previsto para as próximas atividades (“*1- Esta semana sabrán en qué consistirá la etapa final de este Foro; 2- El lunes 09/11/15 estaré con ustedes en la clase presencial...*”).

A análise dos dados permitiu observar que a **presença de ensino**, neste contexto, somente se manifestou no discurso da professora e das tutoras. Embora essa seja também uma expectativa levantada por Garrison e Anderson (2005), acredito na possibilidade de que, em trabalhos colaborativos desenvolvidos em ambientes digitais, os próprios alunos possam exercer a **presença de ensino**, apoiando-se mutuamente, numa visão de construção conjunta do conhecimento, que segue a linha de Vygotsky (2009, [1984], p.329), para quem o indivíduo, em colaboração, se fortalece mais do que trabalhando sozinho.

Tendo analisado os fóruns digitais sob a perspectiva da **presença de ensino**, passo agora a examiná-los sob o prisma da **presença social**.

3.1.2. A presença social

Conforme já adiantamos no Capítulo I, a **presença social**, de acordo com Garrison, Anderson e Archer (2000, p. 94, *apud* Garrison; Anderson, 2005, p. 50) se refere à “capacidade dos participantes, em uma comunidade de investigação, de se projetarem social e emocionalmente, como pessoas ‘reais’ (ou seja, sua personalidade plena), através dos meios de comunicação em uso”⁶¹.

Em contextos de interação online como os fóruns, a **presença social** adquire importância, pois os participantes sentem a necessidade de reduzir a distância que os separa de seu(s) interlocutor(es). Garrison e Anderson (2005) explicam que, nesses ambientes em que o instrumento mediador da comunicação é a palavra escrita, os participantes das interações buscam outras estratégias de compensação que possam suprir a lacuna que, na interação face-a-face, é preenchida pelos gestos, entonação e outros recursos paralinguísticos. Alguns exemplos dessas estratégias são o uso de saudações, vocativos, *emoticons*, letras maiúsculas e pronomes inclusivos como *nós* ou *nosso*, entre outras possibilidades. Tais estratégias compõem as categorias que, segundo Garrison e Anderson (2005, p.79), marcam a **presença social**. São elas: a) Afeto; b) Comunicação aberta; c) Coesão.

Nas próximas subseções, tratarei de cada uma dessas categorias separadamente.

⁶¹ No original: “capacidad de los participantes en una comunidad de investigación de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente, como personas ‘reales’ (es decir, su personalidad plena), mediante los medios de comunicación en uso”.

3.1.2.1. Afeto

Garrison e Anderson (2005) identificam os seguintes indicadores da categoria **Afeto**:

Figura 33: Indicadores da categoria *Afeto* (GARRISON; ANDERSON, 2005)

De acordo com Garrison e Anderson (2005, p. 78), como manifestação do indicador **expressar emoções**, da categoria **afeto**, os participantes poderiam utilizar letras maiúsculas, exclamações e *emoticons*. O uso das maiúsculas, em particular, aparece nesta mensagem enviada pela professora aos alunos pelo Fórum de notícias:

clase de hoy 18/11
 por **Melina** - quarta, 18 Nov 2015, 10:09

Hola a tod@s,

recuerden que hoy NO TENDREMOS clase presencial.

Para el lunes 23/11 tendrán que:

- 1) hacer los comentarios sobre los cuentos de sus compañeros
- 2) corregir sus propios cuentos
- 3) participar en el foro que colocaremos en el Tópico 5 - parte 2 (Moodle)

Muchos saludos a tod@s.

Melina

Figura 34: Mensagem enviada pela professora Melina sobre a aula presencial (Fórum de notícias)

Embora na linguagem escrita que circula nos meios digitais a estratégia de usar as maiúsculas seja frequentemente associada ao “grito”, entendo que não seja esse o intuito da professora neste caso, pois o que ela pretende é chamar a atenção dos alunos sobre o cancelamento da aula presencial. Seu objetivo, portanto, é utilizar as maiúsculas como uma espécie de grifo.

No que diz respeito à análise dos dados dos fóruns I e II, chama a atenção que neles não aparece nenhuma ocorrência do indicador **expressar emoções** (manifestado com o uso de maiúsculas, exclamações e *emoticons*). Conforme dito anteriormente, as demonstrações de afeto são fundamentais no ambiente virtual porque promovem a proximidade social e podem facilitar o envolvimento entre os participantes num processo de colaboração. Cabe lembrar que, para Pallot e Pratt (2015, p.50), “o envolvimento nesse tipo de processo colaborativo constitui o fundamento de uma comunidade de aprendizagem (...)”.

Neste estudo, a frequência de evidências de presença social tem particular importância, pois nos ajuda a avaliar se, neste caso, podemos considerar que a experiência favoreceu ou não a constituição de uma comunidade de aprendizagem. Cabe, então, destacar outros mecanismos utilizados pelos participantes para marcar sua presença social. Na figura que segue, destaco a primeira participação no fórum digital de uma aluna da disciplina:

Re: El enigma de la casa tomada
por Denise terça, 6 Out 2015, 20:44

a) El narrador e Irene

b) Creo que es porque la casa no era de su propiedad... ladrón que roba ladrón tiene cien años de perdón.

El texto es un poco complejo.

Figura 35: Primeira mensagem enviada pela aluna Denise (Fórum I)

A aluna Denise responde de maneira sucinta e direta as perguntas iniciais do fórum I, feitas pela professora titular da disciplina (a) *¿Quién fue tomando la casa? ¿Por qué?*; b) *¿Por qué los personajes se resignaron y no lucharon para retomar su casa y sus cosas?*). Como se vê, não introduz nenhuma expressão de cumprimento ou similar que

possa indicar uma intenção de estabelecer vínculo com os demais participantes do fórum. Por outro lado, a resposta “b” traz evidências de uso do indicador de **recorrer ao humor**, quando a aluna recorre ao ditado popular “*ladrón que roba ladrón tiene cien años de perdón*”. Essa primeira participação de Denise foi bastante breve e acredito que a própria aluna também o tenha percebido. O comentário que fez em seguida parece sugerir uma explicação para sua breve intervenção: a pouca compreensão do conto *Casa tomada* (“*El texto es un poco complejo*”). Esse comentário da aluna pode ser entendido como um exemplo do indicador de **expressar-se abertamente**, pois, aqui, ela reconhece sua própria vulnerabilidade com relação ao texto, o que limita e incide sobre sua participação no fórum.

3.1.2.2. Comunicação aberta

A categoria **comunicação aberta** se vincula a seis diferentes indicadores, conforme a figura a seguir:

Figura 36: Indicadores da categoria *Comunicação aberta* (GARRISON; ANDERSON, 2005)

A **comunicação aberta**, segundo Garrison e Anderson (2005, p.80), se constitui de um “processo de reconhecimento e apreciação das contribuições dos outros, promovendo assim a participação e a interação”. A fim de ilustrar a presença dos indicadores dessa categoria nos dados, destaco dois exemplos em particular: o primeiro na voz da tutora e o segundo na voz de uma aluna:

Re: La tecnología
 por Gloria - domingo, 22 Nov 2015, 21:06

¡Hola chicos y chicas!

Faltan pocos días para que terminen las clases. Por eso, tienen que darse prisa para participar de este foro.

La compañera Denise afirma que "Hoy en día, se habla mucho en la educación digital, la educación a distancia, pero la presencia física (y real) del profesor nada sustituye".

¿Qué opinan ustedes?

Aguardo vuestros puntos de vista.

Saludos a todos y hasta mañana en la clase presencial,

Gloria

Figura 37: Mensagem da tutora Gloria citando a mensagem de uma aluna (Fórum II)

Nesse trecho, a tutora Gloria se comunica abertamente, **citando a mensagem** de uma aluna: *"La compañera Denise afirma que: 'Hoy en día, se habla mucho en la educación digital, la educación a distancia, pero la presencia física (y real) del profesor nada sustituye'"*.⁶² Dessa forma, a tutora contribui para a articulação entre as ideias expressadas por diferentes alunos, o que gera também, um sentimento de pertencimento ao grupo.

No exemplo a seguir, encontramos também um indicador relacionado com a categoria de **comunicação aberta**, porém, agora na voz de uma aluna:

⁶² Nesse mesmo trecho, constam indicadores da categoria **coesão** (vocativos e cumprimentos), também integrantes da presença social que abordaremos posteriormente.

Re: La tecnología

por **Beatriz**– domingo, 22 Nov 2015, 20:09

Estoy de acuerdo con Denise porque ella habla de la nueva información que la tecnología trae y creo que esto es esencial para el aprendizaje en las escuelas, ya que las informaciones cambian siempre.

También creo que la tecnología debe ser utilizada a favor de los estudiantes con, por ejemplo, ejercicios interactivos que llame la atención del estudiante.

Figura 38: Mensagem enviada pela aluna Beatriz (Fórum II)

Para Garrison e Anderson (2005, p. 80), **expressar acordo**, assim como questionar-se sobre o conteúdo das mensagens, “revela um certo nível de compromisso no processo de reflexão e do discurso crítico”. Nessa reflexão de Beatriz, notamos um movimento reflexivo com relação ao uso da tecnologia nas escolas que pode caminhar em direção a uma compreensão mais profunda do processo de ensino-aprendizagem. Considerando que essa é uma discussão importante no contexto educacional atual, a aluna parece estar no caminho de uma reflexão mais crítica (LIBERALI, (2012, p.38), que poderá levá-la a “sustentar as opiniões formadas sobre um determinado fato”.

Ainda com relação ao trecho anterior, a aluna Beatriz demonstra que concorda com o que foi defendido por outra colega, ao afirmar: *Estoy de acuerdo com Denise*. Porém, o discurso não termina aí, já que, na sequência, ela justifica o porquê de estar de acordo, **referindo-se explicitamente à mensagem** da colega (“*porque ella habla de la nueva información que la tecnologia trae*”). Dessa forma, ao utilizar a comunicação aberta, Beatriz contribuiu para criar um ambiente de respeito, com comentários pertinentes e pôde, assim, promover o desenvolvimento da interação.

Dentre os indicadores da categoria **comunicação aberta**, aparecem ainda nos dados evidências do indicador **expressar apreço**, como ilustra este exemplo:

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

Hola, chic@s!

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

(...)

Saludos de Marilia, Gloria y Melina

Figura 39: Mensagem enviada pela professora Melina expressando apreço
(Fórum de notícias)

Nesse fragmento da mensagem enviada pela professora Melina, assinado também pelas tutoras Marilia e Gloria, observa-se sua atitude de valorizar o trabalho realizado pelos alunos, o que se enquadra no indicador **expressar apreço**, da categoria **comunicação aberta**. Entendo que essa postura da professora e tutoras é essencial para imprimir ao grupo um sentimento de proximidade e acolhimento dentro do ambiente virtual.

Como se verá na próxima seção, nessa mesma mensagem aparecem outras pistas de elementos que contribuem para marcar a **presença social** dos participantes e que auxiliam a conferir um sentimento de **coesão** ao grupo.

3.1.2.3. Coesão

Segundo Garrison e Anderson (2005, p. 81) “ a coesão do grupo é essencial para manter o compromisso e os objetivos de uma comunidade de investigação (...)”⁶³

Acredito que, no ambiente virtual, é fundamental sentir-se parte integrante do grupo, pertencer. Para Garrison e Anderson (p.81), a construção do significado e a confirmação da compreensão somente podem se manter numa comunidade coesa.

De acordo com os autores, **coesão** se manifesta por meio dos seguintes indicadores:

⁶³ Minha tradução do original em espanhol: “La cohesión del grupo es esencial para mantener el compromiso y los objetivos de una comunidad de investigación (...)”.

Figura 40: Indicadores da categoria *Coesão* (GARRISON; ANDERSON, 2005)

A análise dos dados revelou que, no fórum II, os indicadores de **coesão** apareceram com maior frequência, e isso se faz notar no fato de que os alunos, nesse momento, passaram a se referir uns aos outros pelo próprio nome e a se cumprimentar. Isso pode ser uma evidência de que o grupo começa a constituir-se como uma comunidade. No exemplo abaixo, o aluno José utiliza o **vocativo** ao se dirigir a uma das tutoras:

Re: La tecnología

por **José** - segunda, 23 Nov 2015, 19:28

Maestra Gloria, creo que la presencia física del profesor es fundamental, porque auxiliará el alumno a discernir la calidad de las informaciones que propagadas en la web. La mediación del profesor para el desarrollo de la capacidad interpretativa es insustituible. Entonces, el contenido de la educación a distancia, cuando el alumno tiene poca base, requiere la intervención presencial del profesor.

Figura 41: Mensagem enviada por José (Fórum II)

Ao utilizar o **vocativo** para chamar a atenção da tutora (“*Maestra Gloria*”), aparece o indicador de **coesão** que, segundo Garrison e Anderson (2005, p.81), se dá quando no seu discurso o participante se dirige as pessoas pelo nome. Esse fato se vê quando o aluno se sente parte de uma comunidade. Para os autores (p.115), “a **presença social** é essencial em uma experiência educativa cooperativa”. Retomo, agora na íntegra,

o exemplo destacado na figura 39, a fim de ilustrar a forma como vários elementos relacionados à **presença social** se articulam no discurso da professora e das tutoras para imprimirem ao ambiente um sentimento de pertencimento e coesão do grupo:

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

Hola, chic@s!

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

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

- 1) acceder a la Wiki del grupo indicado para leer el cuento producido por los compañeros;
- 2) Copiar nuevamente todo el texto después del escrito original y si es necesario, sugerir allí correcciones o formas de mejorar la redacción (la idea es que se puedan comparar los dos textos);
- 2) Contribuir con impresiones/opiniones finales sobre el cuento, el título y la imagen utilizada para ilustrarlo (si no hay ninguna, se pueden hacer sugerencias de qué tipo de imagen usarían);
- 3) Hacer preguntas en el caso de que tengan alguna duda con respecto a la historia.

Nos vemos en el aula 267.

¡Manos a la obra!

Saludos de Marilia, Gloria y Melina

Figura 42: Mensagem enviada pela professora e tutoras (Fórum de notícias)

Como é possível observar, no texto completo dessa mensagem enviada pela professora e pelas tutoras, aparecem **cumprimentos** e saudações (*Hola, chic@s!*; *Saludos de Marilia, Gloria y Melina*), bem como o indicador de **referir-se ao grupo com pronomes inclusivos** (*Nos vemos en el aula 267.*). Em ambos casos, entendo que essas marcas reforçam a coesão grupal.

As considerações que apresentamos até aqui demonstram como a professora, tutora e alunos deixam pistas de sua presença social em seu discurso. Para Garrison e Anderson (2005), esta é “uma condição necessária para estabelecer a **presença**

cognitiva”, o terceiro dos elementos constituintes da experiência educativa que descrevo a seguir.

3.1.3. Presença cognitiva

Para Garrison e Anderson (2005, p.84), a presença social e a presença de ensino “são facilitadoras do processo de aprendizagem”, porém, é no âmbito da presença cognitiva e com o entorno intelectual que ela promove, que se fundamenta tanto o discurso crítico quanto uma experiência educativa de qualidade. De acordo com os autores (p.85), “a presença cognitiva está estreitamente relacionada com o conceito de pensamento crítico” e o pensamento crítico ou reflexivo remete a Dewey (2010 [1938], p.91), que afirma que “refletir é olhar para o que aconteceu a fim de extrair a rede de significados que constitui o principal material para um comportamento inteligente em experiências futuras”. Sendo assim, e apoiados em Dewey, Garrison e Anderson passam a definir a presença cognitiva com base em um modelo de investigação prática, o qual se estrutura em quatro fases: a) Fato desencadeante; b) Exploração; c) Integração; d) Resolução. Os autores (GARRISON; ANDERSON, 2005) incorporam, nessas quatro fases, os descritores e os indicadores correspondentes a cada uma dessas fases, as quais analisaremos a seguir.

3.1.3.1. Fato desencadeante

Para Garrison e Anderson (2005, p.91), o **fato desencadeante** se associa à concepção de um problema ou assunto, o que caracteriza essa fase como evocativa e indutiva. Os indicadores relacionados ao fato desencadeante são apresentados na figura abaixo:

Figura 43: Descritor e indicadores da fase *Fato desencadeante* (GARRISON; ANDERSON, 2005)

Nessa primeira fase da investigação prática, o **fato desencadeante** consiste, segundo Garrison e Anderson (2005, p. 89),

“Numa experiência educativa restrita em algum sentido (na qual, por exemplo, o professor define os objetivos da aula), essa fase deve consistir em alguma atividade pensada de forma consciente para assegurar o envolvimento pleno dos alunos⁶⁴.” (GARRISON; ANDERSON, 2005, p.89)

A análise dos dados revelou que o **fato desencadeante** pode coincidir com as pautas da categoria **desenho educativo e organização** que, conforme se viu na seção 3.1.1.1, vincula-se à **presença de ensino**. Para ilustrar essa articulação, retomo um exemplo do fórum I já interpretado como apresentando indicadores do desenho educativo e organização do curso, na voz da professora, e que, a meu ver, também pode ser interpretado como um **fato desencadeante**:

⁶⁴ Minha tradução do original em espanhol: “En una experiencia educativa restricta en algún sentido (en que, por ejemplo, el profesor define los objetivos de la clase), esa fase debe consistir en alguna actividad pensada a consciencia para asegurar la plena implicación de los estudiantes”.

El enigma de la casa tomada
 Por **Melina** quarta, 30 Set 2015, 18:45

Retoma las dos preguntas que orientaron la segunda lectura del cuento.

- a) ¿Quién fue tomando la casa? ¿Por qué?
- b) ¿Por qué los personajes se resignaron y no lucharon para retomar su casa y sus cosas?

Participa del foro interactuando con tus compañeros. Da tu opinión sobre el enigma de la "Casa Tomada".

Figura 44: Mensagem enviada pela professora com *Fato desencadeante* (Fórum I)

Entendo que, quando a professora Melina diz: *Retoma las dos preguntas que orientaron la segunda lectura del cuento* e segue com as questões “a” e “b”, seu discurso é de enfoque indutivo, pois, seguindo a perspectiva de Garrison e Anderson (2005, p.89), nesse momento, a professora define os objetivos da aula em função de uma atividade que foi planejada previamente, visando a motivar a participação e engajamento dos alunos.

No que se refere ao fórum II, o próprio título (*La tecnología en la escuela ¿Dónde estamos y adónde vamos?*), poderia ser considerado como um **fato desencadeante**, pois traz à discussão um problema – a ser reconhecido e discutido pelo grupo - que concerne a sociedade contemporânea: o lugar da tecnologia na escola. Segundo Garrison e Anderson (2005, p 89), essa maneira aberta de apresentar o tema “gera muitos resultados positivos em termos da participação dos alunos, da avaliação do estado do conhecimento e da geração de ideias construtivas e não esperadas”⁶⁵.

Essa associação entre diferentes tipos de presença (neste caso, a **presença cognitiva** e a **presença de ensino**) é representada graficamente por Garrison e Anderson (2005) na forma de círculos articulados (ver figura 3 do capítulo I deste estudo).

⁶⁵ Minha tradução do original em espanhol: “(...) genera muchos resultados positivos en términos de la participación de los estudiantes, de la evaluación del estado del conocimiento y de la generación de ideas constructivas y no esperadas”.

3.1.3.2. Exploração

A segunda fase da investigação prática, segundo Garrison e Anderson (2005), corresponde à **exploração**. Para os autores, esta se caracteriza como inquisitiva e divergente, pois é o momento em que “o processo educativo implica lançar e apresentar ideias para corroborar ou opor-se a outras, receber novas perspectivas, explicar experiências e fazer observações e comentários sobre o valor de toda essa informação”⁶⁶.

Os indicadores relacionados a essa fase são apresentados na seguinte figura:

Figura 45: Descritor e indicadores da fase *Exploração* (GARRISON; ANDERSON, 2005)

A análise dos dados revelou vários momentos nos quais os alunos manifestam o processo de **exploração** do conteúdo, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do fórum II. Para ilustrar uma dessas ocorrências, destaco o seguinte exemplo, onde observamos que a aluna Jéssica reflete sobre o uso da tecnologia no ensino:

⁶⁶ Minha tradução do original em espanhol: “El proceso educativo implica lanzar y presentar ideas para corroborar o para oponerse a otras. recibir nuevas perspectivas, explicar experiencias y hacer observaciones y comentarios sobre el valor de la información”.

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

por Jéssica segunda, 23 Nov 2015, 20:22

La tecnología es una herramienta cada vez más utilizada, pero no concuerdo con la manera indiscriminada de su uso. Los chicos cambian la relación personal por la relación por tras de una pantalla. En la escuela, la tecnología deve ser usada como una herramienta de ajuda y no para sustituir el trabajo del profesor en persona.

Figura 46: Mensagem enviada pela aluna Jéssica expressando *divergência* e *sugestão* (Fórum II)

No exemplo acima, a aluna Jéssica parte das perguntas iniciais do fórum e explora o tema em sua perspectiva pessoal, dando indícios da sua visão sobre o uso da tecnologia na sociedade atual (“*La tecnología es una herramienta cada vez más utilizada, pero no concuerdo con la manera indiscriminada de su uso*”). Interpreto essa posição como uma evidência do indicador de **divergência**, pois Jéssica diz que não concorda com o uso indiscriminado da tecnologia. Dentro do foco teórico que orienta esta análise, entendo que a seguinte colocação da aluna pode ser relacionada ao indicador **sugestão**: “*la tecnología deve ser usada como una herramienta de ajuda y no para sustituir el trabajo del profesor en persona*”.

Essa mesma associação entre um olhar **divergente** e a apresentação de **sugestões** aparece na voz de David em outro momento de interação do fórum II:

Re: La tecnología

por **David** segunda, 23 Nov 2015, 13:54

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

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

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

Figura 47: Mensagem enviada pelo aluno David expressando *divergência e sugestões* (Fórum II)

O aluno David, durante seu discurso, apresenta uma opinião pessoal que se opõe a uma eventual posição contrária à sua “*Creo que las nuevas tecnologías son una herramienta más, y no el nuevo centro de la actividad del profesor*”. Para desenvolver seu ponto de vista, apresenta uma **sugestão** que ilustra em que medida a tecnologia pode ser uma boa ferramenta para a aprendizagem: “*el uso de vídeos puede sustituir la inmersión, para aquellos que no tienen como visitar otro país*”. Cabe destacar, ainda, o caráter **inquisitivo** de sua participação ao concluir sua mensagem: “*Pero vuelvo a insistir: el centro de la actividad del profesor es aún apoyado en el contacto presencial, y su mejor instrumento didáctico es la lengua que comparte con sus alumnos*”.

De acordo com Garrison e Anderson (2005, p. 89), essa fase de **exploração** implica entender o problema para, depois, buscar informações relevantes e possíveis explicações. Nesse momento, podem se manifestar os **saltos intuitivos**, indicadores de trânsito pela fase de exploração. É que parece ocorrer no seguinte exemplo, que retrata um momento em que a aluna Denise, no fórum I, levanta hipóteses a respeito das personagens do conto que estava sendo estudado (*Casa tomada*, de Julio Cortázar).

Re: El enigma de la casa tomada

por Denise terça, 27 Out 2015, 22:29

Hola!

Creo que los dos son dos muertos que todavía no reconocen suyas nuevas "vidas", que no aceptan el hecho de que están muertos.

Dos personas que no han encontrado la paz eterna. La casa debería haber sido de ellos en la vida y significava mucho para ellos. Creo que en realidad no desaparecieron del material. Me gustaría de saber: Irene tiene algo que ver con una vieja canción: "casa Irene?"

Las respuestas del David y Rodrigo también tienen sentido.

A todos, una buena noche!

Figura 48: Mensagem enviada pela aluna Denise expressando um *salto intuitivo* (Fórum I)

A aluna Denise trata de entender o problema desencadeado pelas perguntas lançadas no fórum I (a) *¿Quién fue tomando la casa? ¿Por qué?*; b) *¿Por qué los personajes se resignaron y no lucharon para retomar su casa y sus cosas?*). Dessa forma, passa a dar explicações possíveis, segundo seu ponto de vista. Nota-se aqui o caráter inquisitivo dessa fase de **exploração**, pois a aluna lança, ela mesma, um novo questionamento para o grupo, o que pode ser compreendido como uma intenção de **trocar informações** com os demais participantes do fórum (*“Me gustaría de saber: Irene tiene algo que ver con una vieja canción: “casa Irene?”*). Não obstante, esse questionamento não gerou nenhuma resposta dos participantes do fórum I, o que impediu o fechamento do movimento reflexivo iniciado por ela.

3.1.3.3. Integração

A fase de **integração** é entendida por Garrison e Anderson (2005, p.92) como “o processo de elaborar uma solução ou explicação apropriada”⁶⁷. Os autores a associam a uma perspectiva **convergente**, na qual se busca a integração de informações e o intercâmbio de mensagens que manifestem a concordância e a construção de

⁶⁷ Tradução minha do original em espanhol: “Es el proceso de elaborar una solución o explicación apropiada”.

conhecimento a partir de novas ideias e a apresentação de uma explicação. A figura abaixo representa as relações dessa fase com seus indicadores:

Figura 49: Descritor e indicadores da fase *Integração* (GARRISON; ANDERSON, 2005)

No que diz respeito a essa fase da investigação prática, encontramos nos dados algumas evidências que indicam que os alunos desenvolveram um percurso reflexivo que parece ser marcado por uma tentativa de **integração** das diferentes vozes e opiniões que circulavam nos fóruns. Esse movimento se observa nas relações que os alunos fazem entre sua própria posição e a de outros colegas. É o que vemos no seguinte exemplo:

Re: La tecnología

por Julião segunda, 23 Nov 2015, 19:02

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

Figura 50: Mensagem enviada pelo aluno Julião expressando uma atitude *convergente* (Fórum II)

O discurso do aluno Julião se mostra **convergente** com o discurso de seus colegas, já que começa sua intervenção com a partícula afirmativa *sí*, fazendo uma **síntese** que converge no tema central do fórum II, e respondendo a pergunta *Dónde estamos?* (“*las nuevas tecnologías son herramientas que ayudan la actividad del profesor, pero han cambiado significativamente no solo los métodos de enseñanza, como también la forma como las escuelas y universidades funcionan*”).

Também nesse exemplo, entendo que há marcas do indicador **expressão aberta** (da categoria **afeto – presença social**), pois, ao afirmar “*No consigo imaginar cómo era buscar un libro en la biblioteca antes de la invención de las bases de datos como DEDALUS. És difícil pensar que antiguamente los alumnos habían que, al fin del semestre, hacer su matrícula en las disciplinas del semestre siguiente usando papel, y no el Jupiterweb*”, Julião estabelece uma relação entre o ponto que está sendo discutido no fórum e um aspecto da vida fora da sala de aula que é comum a todos os colegas (o uso de sistemas digitais para o acesso à biblioteca e à realização da matrícula em disciplinas em sua universidade). Essa referência do aluno ajuda a promover um sentimento de pertencimento ao grupo. Mais uma vez, vemos como se dá a articulação entre a **presença cognitiva** e outro tipo de presença (no caso, a **social**). O mesmo ocorre neste outro exemplo:

Re: La tecnología

Por Thais- segunda, 23 Nov 2015, 20:06

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

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

Figura 51: Mensagem enviada pela aluna Thais expressando uma atitude *convergente* (Fórum II)

A aluna Thais retoma o que foi discutido no fórum II e **integra**, em sua argumentação, a opinião do colega Dario promovendo a **convergência** entre ambos. Nesse momento, identificamos sua intenção de **expressar acordo** (indicador relacionado à categoria **comunicação aberta**, da **presença social**). Conforme vimos, essa atitude demonstra um compromisso no processo de reflexão e do discurso crítico (Garrison e Anderson (2005, p. 80).

Além desses indicadores, identificamos o indicador **soluções** na voz de Thais. Na fase da **integração**, após retomar a opinião do colega Dario, a aluna Thais apresenta uma nova ideia (*la tecnologia distrae los alumnos, tanto en casa cuanto en clase*) e sua respectiva explicação (*Hoy, es muy más difícil hacer un alumno prestar atención en la clase del que antiguamente*). Como se vê, a aluna, primeiramente, teve o movimento de integrar discurso de David com o dela para, a posteriori, incorporar uma nova ideia e a explicação, o que poderia dar lugar a uma resolução.

3.1.3.4. Resolução

A última das fases da prática investigativa, a **resolução**, é descrita por Garrison e Anderson (2005, p.93) como a fase na qual “se avalia a viabilidade da solução proposta mediante sua aplicação direta ou indireta”.⁶⁸ Segundo os autores, a fim de ser comprovada, essa fase de natureza dedutiva, que consiste em desafiar os estudantes em contextos que lhes apresentam alguma familiaridade, teria que passar por uma rigorosa

⁶⁸ Minha tradução do original em espanhol: “(...) se evalúa la viabilidad de la solución propuesta mediante su aplicación de forma directa o indirecta”.

avaliação e poderia chegar a gerar um projeto de investigação tanto individual quanto coletivo. A figura abaixo ilustra as relações entre essa fase, seu descritor e seus indicadores:

Figura 52: Descritor e indicadores da fase *Resolução* (GARRISON; ANDERSON, 2005)

A análise dos dados não permitiu localizar evidências de indicadores relacionados à fase de **resolução**. Acredito que isso se deve ao fato de que os temas e problemas que estavam sendo discutidos não foram desenvolvidos na direção de uma aplicação para a sua verificação. Além disso, não houve tempo hábil para o aprofundamento das atividades, devido ao término do semestre letivo e encerramento da disciplina.

Para que essa etapa de **resolução** tivesse ocorrido, teria sido necessário ampliar as discussões dos fóruns em movimentos mais reflexivos que levassem os alunos a estabelecerem novas relações e aplicações dos conteúdos estudados.

3.2. Participação e comunidade de aprendizagem

Nas seções anteriores, me dediquei a analisar as interações desenvolvidas nos fóruns da disciplina Língua Espanhola II, a fim de buscar marcas das presenças de ensino, social e cognitiva. A análise permitiu verificar mais evidências dos dois primeiros tipos de presença, e menos ocorrências de marcas que apontassem para a presença cognitiva. Esse resultado pode ser melhor compreendido em função da participação dos alunos, bem como da professora e tutoras, ao longo do processo. Nesta seção, farei um panorama geral dessa participação nos fóruns de atividades I (*El enigma de la casa tomada*) e II (*La tecnología en la escuela ¿Dónde estamos y a dónde vamos?*), tomando como base dados quantitativos resultantes da observação das intervenções feitas pelos diferentes interagentes e também outros gerados pela plataforma Moodle.

Conforme já exposto, o **Fórum I** foi iniciado no mês de setembro de 2015. Sua proposta de discussão estava relacionada a uma série de atividades em torno do conto *Casa tomada*, de Julio Cortázar (como descrito no capítulo II, tais atividades consistiram na leitura e audição do conto, discussão no fórum e, como última etapa, a escrita coletiva de um conto breve com apoio da ferramenta Wiki). Os alunos foram seguindo os passos e completando as atividades solicitadas. Não obstante, houve pouca participação na discussão proposta no fórum I, na qual os alunos deveriam fazer suposições a respeito da trama do conto. Além da professora titular e das tutoras, dos 14 alunos inscritos na disciplina de Língua Espanhola II, somente 04 alunos participaram: Denise, Dario, Rodrigo e Lisa. Ao retomarmos a resposta que esses alunos deram à questão 12 do Questionário 1 (*O que você acha do uso de plataformas digitais e de outras ferramentas da Web para aprendizagem de espanhol?*), observamos que todos revelam um olhar positivo quanto ao uso das TIC na aprendizagem, o que ajuda a compreender o seu envolvimento com as propostas desenvolvidas na plataforma (ver respostas dos alunos na seção 2.3.1., no capítulo II).

No que diz respeito à participação da professora Melina e das tutoras Marília e Gloria no **fórum I**, observamos, em termos quantitativos, os seguintes números:

Nome	Participações
Professora Melina	1
Tutora Marília	2
Tutora Gloria	4

Quadro 17: Número de intervenções da professora e tutoras no Fórum I

Como se pode observar, foi restrito o número de participações da professora e das tutoras nesse momento. Entendo que isso se deveu ao fato de que, desde o início, a professora e as tutoras tomaram a decisão de dar voz aos alunos nos fóruns. Suas intervenções eram mais pontuais e, como demonstrou a análise apresentada anteriormente, se caracterizaram por dar instruções e animar a participação do grupo nas atividades propostas.

Diante da pouca adesão dos alunos ao **Fórum I**, e visando a manutenção do desenho e organização das atividades, bem como a consequente concretização da experiência educativa, decidimos (junto com a professora titular) levar aos alunos para a sala de informática da Universidade. Essa ação teve o intuito de iniciar o **Fórum II** garantindo uma maior participação dos alunos, uma vez que isso seria feito no contexto de aula presencial. A ação teve êxito e houve interesse e persistência na discussão proposta para o **fórum II**, cuja temática relacionava a tecnologia à escola.

Nesse fórum, dos 14 alunos inscritos na disciplina, houve a participação de 11 estudantes (Jéssica, José, Rodrigo, Anderson, Denise, Beatriz, David, Julião, Dario, Lisa e Thais), além das tutoras. O interesse dos alunos fez com que a participação e as interações fluíssem com mais intensidade que no fórum I. Esse fato também nos fez alterar o desenho do curso, com a inclusão de outras duas visitas ao laboratório até o término das aulas. Houve, dessa forma, uma adequação a um novo contexto que, a partir desse momento, passou a ter as características do *ensino híbrido*, que, como se viu, é apontado por Horn e Staker (2015) e Moran (2015) como uma modalidade que pode trazer benefícios para o processo de aprendizagem. Essa alternância entre modalidades de aprendizagem incluiu a presença da professora titular na sala do laboratório, o que parece explicar a ausência de sua voz no ambiente virtual do fórum II. O quadro a seguir mostra o total de participações da professora (Melina) e das tutoras (Marília e Gloria) no **fórum II**:

Nome	Participações
Professora Melina	0
Tutora Marília	1
Tutora Gloria	3

Quadro 18: Número de intervenções da professora e tutoras no Fórum II

Com relação à participação das tutoras nesse fórum, confirmou-se, novamente, que suas intervenções se relacionavam ao fornecimento de orientações aos alunos, bem como à tentativa de motivar a sua participação.

A quantidade e qualidade da participação da professora titular e das tutoras nos fóruns não apresentou muita variação (no **fórum I**, foram 07 participações no total e, no **fórum II**, foram 04). Por outro lado, como se verá no quadro a seguir, o número de alunos que passaram a participar dos fóruns cresceu significativamente no **fórum II**:

Alunos Participação Atividade	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno
	1 Anderson	2 Beatriz	3 Cristina	4 Dario	5 David	6 Denise	7 Gabriel	8 Jessica	9 Jorge	10 José	11 Júlio	12 Lisa	13 Rodrigo	14 Thais
Fórum I O enigma da casa tomada	0	0	0	0	4	2	0	0	0	0	0	2	2	0
Fórum II A tecnologia na escola. Onde estamos e onde vamos?	1	1	0	1	4	3	0	1	0	3	2	1	1	1

Quadro 19: Participação dos alunos nos fóruns

Os números que aparecem no quadro revelam que alguns alunos ainda foram discretos em termos de quantidade de intervenções nos fóruns. Alguns deles, ao responderem o Questionário II (aplicado no final do curso), reconheceram que sua participação poderia ter sido mais intensa. Por outro lado, cabe destacar que, ao responderem a questão 6 do Questionário II, que pedia que os estudantes avaliassem o

desenvolvimento dos fóruns, de um total de 07 respondentes, 04 consideraram como boa a temática das discussões e 03 como muito boa. Sobre o engajamento do grupo nas atividades dos fóruns, 05 alunos o avaliaram como bom, 01 como muito bom e 01 como insuficiente. É interessante notar que, nesse último caso, a avaliação corresponde ao aluno David, que demonstrou maior índice de participação individual nos fóruns, o que parece revelar que ele tinha uma maior expectativa quanto ao engajamento dos colegas na atividade.

Os dados anteriores são confirmados pelo gráfico gerado pela plataforma Moodle, o qual ilustra claramente o pico de participação no **fórum II**:

Figura 53: Participação ao longo do semestre

Acredito que os seguintes pontos foram relevantes para esse incremento no número de participações no fórum II:

- a) A temática “*La tecnología en la escuela ¿Dónde estamos y a dónde vamos?*” estava mais próxima do contexto estudantil, proporcionando, dessa forma, um enfoque mais dedutivo que, segundo Garrison e Anderson (2005, p. 123), tem como objetivo testar os estudantes num contexto que seja mais familiar.

- b) A mudança da estratégia da professora de levar os alunos à sala de informática no fórum II garantiu a participação e envolvimento dos alunos.

O ponto (b) suscita reflexão, pois poderíamos questionar a relevância de fazer a discussão no ambiente digital, sendo que todos os alunos e a professora estavam reunidos na sala de aula presencial. Para compreender essa mudança na condução do processo, parto de Garrison e Anderson (2005, p. 124), que afirmam que “animar os estudantes para que se tornem responsáveis pelo seu processo de aprendizagem (ou seja, a auto-gestão) é o meio principal para enriquecer a consciência da metacognição e para **aprender a aprender**”⁶⁹. Essa postura coincide com a de Braga (2013, p.72), que também destaca a importância de “ensinar para os alunos estratégias específicas que os auxiliem a aprender a aprender”. Desse modo, entendo que a estratégia de levar os alunos à sala de informática “forçando” sua participação na atividade do fórum digital, pode ser compreendida como uma forma de motivar sua participação e promover oportunidades de se envolverem em novas experiências educativas baseadas no ensino híbrido que podem contribuir para o desenvolvimento dessa postura de aprender a aprender.

⁶⁹ Minha tradução minha do original em espanhol: “Animar a los estudiantes a hacerse responsables de su proceso de aprendizaje (es decir, a autodirigirse) es el medio principal para enriquecer la consciencia metacognitiva y para aprender a aprender”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo consistiu em investigar como os diferentes participantes de fóruns digitais desenvolvidos em uma sala de aula virtual da plataforma Moodle, marcam, em suas interações, sua presença social, cognitiva e de ensino, favorecendo a formação de uma comunidade de aprendizagem nesse contexto.

O referencial teórico que serviu de base para este estudo me possibilitou aprofundar minhas reflexões acerca das relações entre tecnologias e ensino, bem como sobre questões referentes à formação de comunidades virtuais de aprendizagem.

O apoio no modelo proposto por Garrison e Anderson (2005) para a análise dos dados permitiu responder as perguntas de pesquisa orientadoras deste estudo:

1. Que evidências de presença de ensino, social e cognitiva marcam o discurso dos participantes em suas interações nos fóruns?
2. Como as presenças de ensino, social e cognitiva dos participantes contribuem para a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem?

A interpretação dos dados possibilitou avaliar o processo de ensino e aprendizagem que foi construído ao longo do desenvolvimento dos fóruns, mediante a verificação da qualidade da participação dos alunos, tutoras e professora, graças à identificação das marcas de presença social, cognitiva e de ensino em seu discurso. Os resultados apontaram para algumas considerações no que diz respeito ao envolvimento desses participantes.

Observei que a presença social dos participantes foi se revelando cada vez mais evidente, ao longo do processo, por meio de diferentes marcas, principalmente no que se refere a mostrar concordância com os colegas, expressar apreço, citar mensagens anteriores, entre outras. A manifestação da presença social, com os correspondentes vocativos e as marcas de coesão de grupo começaram a se manifestar mais significativamente no fórum II, o que aponta para a ideia de pertencimento ao grupo.

No âmbito da presença de ensino, a análise revelou que esta se restringiu à figura da professora e tutoras, as quais orientaram e conduziram o desenvolvimento das atividades com base em um planejamento anteriormente definido e também em função de adaptações feitas no transcorrer do curso. Essas marcas de presença de ensino se manifestaram nas três instâncias analisadas: fórum de notícias, fórum I e fórum II. Não houve nenhuma manifestação desse tipo nas intervenções dos alunos, o que me leva a interpretar, neste momento, que os alunos participantes não assumiram, de forma

explícita, esse papel de mediador da aprendizagem dos colegas. Levanto algumas hipóteses para que os alunos participantes deste estudo não tenham desempenhado essa função:

- a) os estudantes demoraram a se engajar nas propostas de atividades virtuais;
- b) os alunos se limitaram a cumprir com as exigências mínimas de resolver as tarefas, e não desenvolveram sua autonomia nesse contexto;
- c) não parecia haver uma disposição e entusiasmo da parte dos alunos na participação nos fóruns;
- d) não se sentiram seguros para assumir uma voz de “par mais competente”;

Também há, nos dados, evidências da presença cognitiva, principalmente no que se refere às três primeiras fases delineadas por Garrison e Anderson (2015): o fato desencadeante, a exploração e a integração. Entretanto, cabe destacar que, embora tenha havido um incremento quantitativo na participação dos alunos dentro do fórum II se comparado ao fórum I, o discurso e envolvimento dos alunos participantes não parece ter sido suficientemente reflexivo a ponto de favorecer o desenvolvimento da última das quatro fases que compõem o modelo de investigação prática no qual se apoia a presença cognitiva: a resolução. Segundo Garrison e Anderson (2005, p.90), é nessa fase em que acontece a resolução de problemas ou o surgimento de novas perguntas, o que ativaria novos ciclos de indagação e promoveria uma aprendizagem contínua.

Considero que as interações dos alunos nos fóruns não chegaram aos estágios da validação da compreensão nem ao desenvolvimento de uma real consciência crítica, o que favoreceria a continuação da comunidade. Ainda que, em seus questionários de perfil, os alunos tenham se manifestado sobre a importância de ter aulas em ambientes virtuais, eles não parecem ter se apropriado plenamente da postura de “aprender a aprender” nesse ambiente virtual, ou seja, não desenvolveram uma conduta autônoma e crítica no que se refere à sua própria aprendizagem.

Entretanto, acredito que, caso a experiência educativa em foco tivesse sido desenvolvida por mais tempo e outros conteúdos e temáticas tivessem sido incorporados a fim de suscitar uma maior participação e reflexão dos alunos, essa comunidade poderia ter se concretizado de forma mais plena.

Essa reflexão aponta para novas condutas em experiências futuras com o desenvolvimento de propostas de ensino na modalidade híbrida. Pensando na possibilidade de implementar novamente a proposta aqui relatada, acredito que seria

essencial dar mais voz ao aluno para que ele assuma uma postura mais autônoma e ativa que lhe permita apropriar-se da presença de ensino. Ao mesmo tempo, buscaria criar condições para que as quatro fases da presença cognitiva pudessem se concretizar. Uma possibilidade seria começar as atividades com um fórum de discussão cuja temática estivesse mais relacionada ao cotidiano estudantil, propondo leituras desafiadoras para discussão dentro do fórum e gerando mecanismos para um real envolvimento dos alunos na construção e aplicação de pequenos projetos que estimulassem sua participação efetiva.

Essas reflexões, de uma forma mais ampla, também suscitam questionamentos a respeito da necessidade de formar professores para o uso das TIC. A consciência da necessidade de se fazer presente no âmbito social, cognitivo e de ensino, mostra-se essencial para que o professor trabalhe com o grupo em direção à formação de experiências educativas e comunidades virtuais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa; MAYRINK, Mônica F. Caminhos investigativos na articulação entre ensino de línguas e virtualidade: orientações para a elaboração de programas de formação de professores. In: ORTENZI, D.; EL KADRI, M. S.; RAMOS, S. (Org.). **Ensino de línguas e tecnologia**. Campinas: Pontes, 2017. No prelo.

ANDERSON, Terry. **Social and Cognitive Presence**. In: Virtual Learning Environments. Keynotelecture, ChaisConference, Open University of Israel (20-02-2007). Disponível em: <http://orfeu.org/weblearning20/3_2_3_comunidade_inquirao>. Acesso em: 10 dez. 2015.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BECKER, Andriza M. **Constituição de comunidade: possibilidades no percurso formativo em educação a distância - EAD'** 2013. 123 f. Dissertação de Mestrado em Educação defendida na Universidade Federal de Santa Maria, 2013. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

BORBONI-RICARDO, Stella, M. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2013.

BRAGA, Denise. **Ambientes digitais**. Reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 18 fev. 2002. Seção I. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1º jul. 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CASSANY, Daniel. **En línea**. Leer y escribir en la red. Barcelona: Editorial Anagrama, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**. Reflexões sobre a Internet, os Negócios e a Sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **A sociedade em Rede**. V.1 São Paulo: Paz e Terra, 2013.

COI. **The Community of Inquiry Multi-author Blog**. Disponível em: <<https://coi.athabascau.ca>>. Acesso em: 26 jul. 2017

COLL, César. **Psicologia da Educação Virtual**. Aprender e Ensinar com as Tecnologias da informação e da Comunicação. São Paulo: Artmed, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, [1938].

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016 [1987].

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

GREGOLIN, Isadora. Inovações no uso de recursos tecnológicos em cursos de língua estrangeira. In: SOTO, Ucy (org.). **Novas Tecnologias em Sala de Aula**. (Re) construindo conceitos e práticas. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 35-42.

HORN, Michael B.; STAKER Heather. **Blended**. Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2014.

KENSKI, Vani M. Comunidades de aprendizagem, em direção a uma nova sociabilidade na educação. **USC Fírgoa**, Universidade de Santiago de Compostela, 2005. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/23559/print>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

KENSKI, Vani M. **Educação e Tecnologias**. O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KERCKHOFF Marcia T. **A atuação e o discurso do professor na tutoria online no ensino superior**. 2014. 278 f. Tese de Doutorado Interdisciplinar Linguística Aplicada defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

LEFFA, Vilson J.; FREIRE, Maximina M. Educação sem Distância. In: MAYRINK, Mônica F. e ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa (org.) **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013, p.13-38.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBERALI, Fernanda C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LOBATO, Maria Cristina A. **Mediações docentes em fóruns educacionais do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará**. 2012. 254 f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2013-01-15T10:50:36Z-13343/Publico/Maria%20Cristina%20Ataide%20Lobato.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

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

MAYRINK, Mônica F.; BAPTISTA, Livia M. T. R. Entrevista a Marcelo El Khouri Buzato. **Revista Caracol**, [S.l.], n. 13, p. 240-254, mar.2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123437/125361>>. Acesso em: 10 jul. 2017

_____. Entrevista a Vilson Leffa. **Revista Caracol**, [S.l.], n. 13, p. 234-239, mar. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123436/125154>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

MAYRINK, Mônica F.; GARGIULO, Hebe E. Hacia la formación docente para el uso de ambientes virtuales en la enseñanza de idiomas. **Revista Abehache**, nº 4, primeiro semestre de 2013, p. 147-163. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.hispanistas.org.br/abh>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

_____. "...y se me vino a la cabeza todo lo que estuvimos viendo esta semana...": a constituição de uma comunidade de aprendizagem em um curso de formação docente a distância. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v.2, n.2, p.191-208, jul. /dez. 2016. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8705>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MELLO, Guiomar N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo: Perspectiva. Vol.14, nº 1 jan./mar.2000, p.8. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/Formacao_inicial_professores.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2016.

MASETTO, Marcos T., Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2014, p.133-173.

MORAN, José M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA Marcos (org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 41-52.

_____. Educação híbrida. Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI, Adolfo N.; de MELO, Fernando T. (org.) **Ensino híbrido**. Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-45.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O instrutor online**. Estratégias para a excelência profissional. São Paulo: Penso Editora Ltda., 2011.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Profissionalização e Razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIETRARÓIA, Cristina; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa. Leitura digital no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira. In: Cristina Moerbeek Casadei Pietraróia; Heloisa Albuquerque-Costa. (Org.). **Leitura(s) em francês língua estrangeira**. 1ed. São Paulo: Paulistana, 2014, v. 2, p. 13-36.

PRENSKY, Marc **Enseñar a nativos digitales**. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento. UE: Ed. SM, 2011.

POLIFEMI, Marcos. C. Reflexões sobre a participação de um aprendiz em uma Comunidade de Prática. **Revista Veras**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-98, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/view/144>> Acesso em: 08/ mar. 2017.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la Lengua Española**. Versión electrónica de 23ª ed. Edición del Tricentenario. Disponível em <http://www.rae.es> Acesso em: 26 fev. 2016.

SANCHO, Juana M. De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. **Investigación en la escuela**. 64, p. 19-29, 2008. Disponível em: <http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj-tic/tic_a_tac.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIQUEIRA, Debora C.A. **Interações interculturais em fórum digital: explorando os dilemas de uma professora pesquisadora no ensino de língua espanhola**. 2013. 230 f. Tese em Linguística Aplicada defendida na Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

TOMAZELLA, Carla M. **Ensino de LE em ambientes virtuais: um estudo sobre os tipos de interação e de andaimes presentes na construção de conhecimento em língua espanhola**. 2013. undefined f. Dissertação de Mestrado em Linguística defendida na Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

TORI, Romero. **Educação sem Distância**. As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac, 2010.

VALENTE, José A. O “estar junto virtual” como abordagem de educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: VALENTE, José A.; BUSTAMANTE, Silvia, B.V. (org.) **Educação a Distância**. Prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009, p.37-64.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1984].

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DE PERFIL

Língua Espanhola II - Letras USP 2015: Perfil do Grupo

Olá! Sejam bem-vindos!

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

Desde já agradecemos sua participação.

Gloria Teresita Acosta Tripani

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

*Obrigatório

1 - Qual o seu nome completo? *

2 - Quantos anos você tem? *

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

4 - Você deseja ser professor de espanhol? *

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

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

- ☐ Sim
- ☐ Não

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

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

- ☐ Exercícios gramaticais
- ☐ Atividades de leitura
- ☐ Compreensão oral
- ☐ Conversação
- ☐ Escrita
- ☐ Outro:

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

- ☐ Periódicos impressos (jornais e revistas)
- ☐ Periódicos virtuais (portais de notícias, revistas eletrônicas etc.)
- ☐ Livro didático para o ensino de espanhol
- ☐ Filmes e/ou vídeos
- ☐ Sites
- ☐ Músicas
- ☐ Plataformas virtuais
- ☐ Dicionários impressos
- ☐ Dicionários virtuais
- ☐ Outro:

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

10 - Durante sua formação na educação Básica, nos Ensinos Fundamental e Médio, foram incorporados às aulas de línguas (nativa e/ou estrangeira) recursos didáticos tecnológicos?* Um recurso didático tecnológico é um meio que se vale da tecnologia para cumprir com seu propósito de ensino e aprendizagem. Os recursos tecnológicos podem ser tangíveis (como um computador, ou impressora ou outra máquina) ou intangíveis (um sistema, um aplicativo, plataforma etc.).

- ☐ Sim
- ☐ Não

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

- ☐ Computadores e/ou tablets
- ☐ Lousa interativa
- ☐ Sala de aula virtual
- ☐ Plataforma de aprendizagem

- ☐ Outro:

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

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

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

- ☐ Sim
○ ☐ Não

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

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

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

- ☐ Sim
○ ☐ Não

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

Descreva de forma breve como foi esta experiência

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

18 - Com que frequência você acessa a internet? *

- ☐ Muitas vezes ao dia, todos os dias
○ ☐ Uma vez ao dia, todos os dias
○ ☐ Duas ou três vezes ao dia, todos os dias
○ ☐ De duas a três vezes por semana

- ☐ Uma vez por semana
- ☐ Aos finais de semana
- ☐ Não tenho acesso à internet
- ☐ Outro:

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

- ☐ Em casa
- ☐ Na universidade
- ☐ No trabalho
- ☐ Na *lanhouse*
- ☐ Não acesso à internet
- ☐ Outro:

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

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

Enviar

APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Termo de consentimento**

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

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

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

São Paulo ____/____/____

Nome: _____

Número USP: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO DE PERFIL PROFESSORA E TUTORAS**Língua Espanhola II - Letras USP 2015****Perfil da professora titular e das tutoras**

Este questionário, destina-se a colher dados para conhecer e apresentar melhor o perfil da professora titular e das tutoras da Disciplina de Língua Espanhola II envolvidas nesse processo de ensino e aprendizagem, cujos nomes serão mantidos em sigilo, respeitando a ética na pesquisa.

¡GRACIAS!!!!

1-Nome completo

2-Qual é a sua idade?

3-Qual é a sua formação?

4-Há quanto tempo dá aula?

5-Descreva brevemente seu contexto de aula:

6-O que fez com que se interessasse por incorporar as TIC no seu cotidiano em sala de aula?

7-Teve que se preparar para passar a utilizar as TIC nas suas aulas?
Em caso afirmativo, descreva a seguir como foi essa preparação:

APÊNDICE IV - QUESTIONÁRIO FINAL DE ALUNOS

Questionário final

Car@ alun@,

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

Gloria
Novembro, 2015

Nome do aluno: _____

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

- () participei amplamente
- () poderia ter participado mais intensamente
- () participei pouco, mas de forma suficiente
- () não participei

2. Assinale as atividades nas quais você participou:

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

3. Em que local você realizou as atividades? Assinale mais de uma possibilidade, se necessário:

- () em casa
- () no trabalho
- () na universidade, fora da aula
- () na universidade, durante a aula de Língua Espanhola II

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

() construção de fichário gramatical

() atividade de audição (múltipla escolha)

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

() síntese colaborativa do uso dos passados

() interação em pares (“Invitaciones”)

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

() tarefa de revisão e ampliação do perfil

() votação do melhor conto do grupo

() tecnologia, escola e futuro - fórum

5. Você considera que as atividades nas quais participou geraram algum tipo de reflexão de sua parte?

- Escreva SIM em caso positivo e indique o tipo de reflexão gerada (reflexão sobre usos da língua, reflexão sobre ensino e aprendizagem etc):
- Escreva NÃO em caso negativo e justifique por quê.

(....) construção de fichário gramatical _____

(....) atividade de audição (múltipla escolha) _____

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

(....) síntese colaborativa do uso dos passados _____

(....) interação em pares (“Invitaciones”) _____

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

(....) tarefa de revisão e ampliação do perfil _____

(....) votação do melhor conto do grupo _____

(....) tecnologia, escola e futuro – fórum _____

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

	Muito bom	Bom	Insuficiente
Temática			
Engajamento do grupo			
Motivação das mediadoras			

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

() se mantém, porque _____

() mudou, porque _____

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

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

10. Você acha que em sua participação nas atividades desenvolvidas na plataforma, **você** pôde contribuir de alguma forma para a aprendizagem de seus colegas? Como? Indique a(s) atividade(s) específica(s) que propiciaram essa colaboração de sua parte.

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

() Não estabeleço uma relação entre ambos, porque _____

() Estabeleço uma relação entre ambos, porque _____

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

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