



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CAROLINE RODRIGUES LIMA QUEIROZ

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: um estudo de
caso em aulas de espanhol à luz da Pedagogia dos Multiletramentos**

São Luís

2023

CAROLINE RODRIGUES LIMA QUEIROZ

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: um estudo de caso em aulas de espanhol à luz da Pedagogia dos Multiletramentos

Dissertação apresentada para defesa de Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.
Linha de pesquisa: Estudos de linguagem e práticas discursivas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Rocha Silva

São Luís

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Queiroz, Caroline Rodrigues Lima.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: : um estudo de caso em aulas de espanhol à luz da Pedagogia dos Multiletramentos / Caroline Rodrigues Lima Queiroz. - 2023.

127 f.

Orientador(a): Ana Lúcia Rocha Silva.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Ensino de língua espanhola. 2. Pedagogia dos Multiletramentos. 3. Tecnologias digitais. I. Silva, Ana Lúcia Rocha. II. Título.

CAROLINE RODRIGUES LIMA QUEIROZ

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: um estudo de caso em aulas de espanhol à luz da Pedagogia dos Multiletramentos

Dissertação apresentada para defesa de Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.
Linha de pesquisa: Estudos de linguagem e práticas discursivas.

Orientadora: Prof^a. Dr. Ana Lúcia Rocha Silva

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Rocha Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof^a. Dr^a. Ilza do Socorro Galvão Cutrim
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof^a. Dr^a Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro
Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Bacabal.

Dedico este trabalho a toda minha família – pai, mãe, irmã, esposo e filha – pela confiança e todo amor que a mim é dado;

A todos(as) os(as) docentes e discentes das escolas públicas, que, assim como aluna que fui e professora que sou, superam os obstáculos da educação básica e pública no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me dado a graça de adentrar na pós-graduação e por ter me dado a força necessária, dia após dia, para seguir com êxito em todos os momentos/períodos do mestrado.

Aos meus pais, por todo empenho, dedicação e força que tiveram ao longo de suas vidas para me proporcionar a melhor educação possível. A minha mãe, Elení, pelas preocupações diárias de me manter firme e convicta dos meus objetivos e pela força que me foi dada durante a elaboração deste estudo. Ao meu pai, Antonio Carlos, pelo exemplo de persistência e dedicação aos estudos, pois, através dele, me encorajo todos os dias a continuar estudando incessantemente. A minha irmã, Jordânea, pela compreensão, apoio e ajuda que me foi dada durante esses anos de estudos e dedicação.

Ao meu esposo, João Júnior, pelo apoio, companheirismo e pelo suporte material e psicológico que me deu ao longo dessa jornada.

A minha filha, Helena, meu novo e mais intenso amor, que, embora esteja em meu ventre no presente momento, me fez/ faz dar sentido à vida e impulso para conquistar tudo o que eu almejar.

A minha orientadora, Ana Lúcia Rocha Silva, pela presteza na condução deste trabalho.

A todos os professores e, especialmente, aos amigos de curso que comigo compartilharam os momentos de angústias e conquistas no decorrer desses dois anos.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a formação deste trabalho.

*“Educar é impregnar de sentido o que
fazemos a cada instante.”*
Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar práticas de multiletramentos mediadas por tecnologias digitais no âmbito do ensino de língua espanhola no ensino médio em escolas públicas de São Luís/MA; e como objetivos específicos: identificar as ferramentas digitais que são utilizadas pelos professores para viabilizar práticas de multiletramentos no ensino espanhol; e descrever práticas de ensino do espanhol como língua adicional que evidenciem a transposição didática de princípios da Pedagogia dos Multiletramentos através do uso das Tecnologias Digitais. Dessa forma, as questões que impulsionaram esta pesquisa são: Como se caracterizam as práticas de multiletramentos mediadas por tecnologias digitais no âmbito do ensino de língua espanhola no ensino médio em escolas públicas de São Luís/MA?; Quais ferramentas tecnológicas são utilizadas por professores da educação pública em escolas de São Luís no processo de ensino de língua espanhola para viabilizar as práticas de multiletramentos?; e Como se dá a transposição didática dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos através do uso das Tecnologias Digitais? Fundamentamo-nos, para tal, nos estudos de Rojo (2012) e do Grupo de Nova Londres (1996), os quais desenvolvem a noção de multiletramentos a partir da compreensão de dois tipos específicos de multiplicidades: a multiplicidade cultural dos povos e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos. A Pedagogia dos Multiletramentos constitui, assim, uma proposta teórico-pedagógica orientada por quatro princípios no contexto escolar: o da prática situada, o da instrução aberta, do enquadramento crítico e o da prática transformadora. Nesse intuito, adotamos como método de estudo a pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001) e etnográfica (MATTOS, 2011), uma vez que lançamos mão de três instrumentos de coleta de dados: observação de aulas de quatro professores de ensino médio da rede estadual de São Luís, entrevistas com estes e aplicação de questionário a cinco alunos de cada professor. De um modo geral, as análises nos levaram a concluir que, embora as práticas analisadas constituam um pontapé inicial na proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, o contexto investigado não nos permite visualizar a plena realização das orientações propostas pelo Grupo de Nova Londres, principalmente em seu objetivo final, que é o de tornar os alunos *redesigners* de práticas de multiletramentos.

Palavras-chave: Ensino de língua espanhola. Tecnologias digitais. Pedagogia dos Multiletramentos.

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es investigar las prácticas de multiliteracidad mediadas por tecnologías digitales en el contexto de la enseñanza del idioma español en la enseñanza media en escuelas públicas de São Luís-MA; y como objetivos específicos: identificar las herramientas digitales que utilizan los docentes para posibilitar prácticas de multiliteracidad en la enseñanza del español; y describir prácticas de enseñanza del español como lengua adicional que demuestren la transposición didáctica de los principios de la Pedagogía de la multiliteracidad mediante el uso de Tecnologías Digitales. Así, las preguntas que impulsaron esta investigación son: ¿Cómo se caracterizan las prácticas de multiliteracidad mediadas por tecnologías digitales en el contexto de la enseñanza de la lengua española en la enseñanza media en escuelas públicas de São Luís/MA?; ¿Qué herramientas tecnológicas utilizan los profesores de educación pública de las escuelas de São Luís en el proceso de enseñanza del idioma español para posibilitar prácticas de multiliteracidad?; y ¿Cómo se produce la transposición didáctica de los principios de la Pedagogía de la Multiliteracidad mediante el uso de las Tecnologías Digitales? Nos basamos, para ello, en los estudios de Rojo (2012) y New London Group (1996), que desarrollan la noción de multiliteracidad a partir de la comprensión de dos tipos específicos de multiplicidades: la multiplicidad cultural de los pueblos y la semiótica de la multiplicidad de constitución de textos. La Pedagogía de la multiliteracidad constituye así una propuesta teórico-pedagógica guiada por cuatro principios en el contexto escolar: práctica situada, instrucción abierta, encuadre crítico y práctica transformadora. Para ello, adoptamos como método de estudio la investigación cualitativa (MINAYO, 2001) y etnográfica (MATTOS, 2011), ya que utilizamos tres instrumentos de recolección de datos: observación de clases por cuatro profesores de secundaria de la red estatal de São Luís, entrevistas con ellos y aplicación de un cuestionario a cinco alumnos de cada profesor. En general, los análisis nos llevaron a concluir que, si bien las prácticas analizadas constituyen un puntapié inicial en la propuesta de la Pedagogía de la de multiliteracidad, el contexto investigado no permite visualizar la plena realización de los lineamientos propuestos por el New London Group, principalmente en su fin último, que es convertir a los estudiantes en rediseñadores de prácticas de de multiliteracidad.

Palabras clave: Enseñanza del idioma español. Tecnologías digitales. Pedagogía de la multiliteracidad.

LISTA DE ABREVIATÖES

A1.ER1	- Aluno (a) 1 do professor da escola regular 1
A2.ER1	- Aluno (a) 2 do professor da escola regular 1
A3.ER1	- Aluno (a) 3 do professor da escola regular 1
A4.ER1	- Aluno (a) 4 do professor da escola regular 1
A5.ER1	- Aluno (a) 5 do professor da escola regular 1
A1.ER2	- Aluno (a) 1 do professor da escola regular 2
A2.ER2	- Aluno (a) 2 do professor da escola regular 2
A3.ER2	- Aluno (a) 3 do professor da escola regular 2
A4.ER2	- Aluno (a) 4 do professor da escola regular 2
A5.ER2	- Aluno (a) 5 do professor da escola regular 2
A1.IEMA1	- Aluno (a) 1 do professor do IEMA 1
A2.IEMA1	- Aluno (a) 2 do professor do IEMA 1
A3.IEMA1	- Aluno (a) 3 do professor do IEMA 1
A4.IEMA1	- Aluno (a) 4 do professor do IEMA 1
A5.IEMA1	- Aluno (a) 5 do professor do IEMA 1
A1.IEMA2	- Aluno (a) 1 do professor do IEMA 2
A2.IEMA2	- Aluno (a) 2 do professor do IEMA 1
A3.IEMA2	- Aluno (a) 3 do professor do IEMA 2
A4.IEMA2	- Aluno (a) 4 do professor do IEMA 2
A5.IEMA2	- Aluno (a) 5 do professor do IEMA 2
P.ER1	- Professor (a) de 3ª ano da escola regular 1 (C.E. Estado do Rio Grande do Norte)
P.ER2	- Professor (a) de 2º ano da escola regular 2 (C.E. Desembargador Emésio Dário de Araújo)
P.IEMA1	- Professor (a) de 2º ano do Instituto de Educação, Ciência e tecnologia da Unidade Plena do Rio Anil
P.IEMA2	- Professor (a) de 3º ano do Instituto de Educação, Ciência e tecnologia da Unidade Plena Itaquí Bacanga.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular;
CEP/UFMA	- Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão
ELE	- Ensino de Língua Estrangeira;
ER	- Escola Regular;
GNL	- Grupo de Nova Londres;
IEMA	- Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologias do Maranhão
LA	- Linguística Aplicada;
OCN	- Orientações Curriculares para o ensino Médio;
PM	- Pedagogia dos Multiletramentos;
SEDUC/MA	- Secretaria de Estado da Educação do Maranhão;
TD	- Tecnologias Digitais;
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos.	43
Figura 2: Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisistados.	44
Figura 3: Print 1 - Aula Assíncrona sobre "Género Crónica" (P.ER1).	57
Figura 4: Print 2 - Aula síncrona sobre "Género Crónica" (P.ER1)	58
Figura 5: Print 3 - Aula assíncrona sobre “ <i>Los heterogenéricos</i> ” (P.ER2).....	60
Figura 6: Print 4 - Aula síncrona sobre “ <i>Perífrasis verbales de obligación</i> ” (P.ER2) .	61
Figura 7: Print 5 - Explicação das frases contendo “ <i>Perífrasis de obligación</i> ” (P.ER2).	62
Figura 8: Print 6 - vídeo clip do gênero música – aula sobre “ <i>los advérbios</i> ” (P.IEMA1).	64
Figura 9: Print 7 - atividade referente à música <i>Despacito</i> (P.IEMA1).	65
Figura 10: Print 8 - animação em vídeo – aula de “ <i>tareas del hogar</i> ” (P.IEMA2)	67
Figura 11: Print 9 - Proposta de atividade de produção de vídeo (P.IEMA2).	68
Figura 12: Print 10 - Produção de vídeo por aluna surda. Aula sobre “ <i>las tareas del hogar</i> ” (P.IEMA2).	68
Figura 13: Print 11 - Início da Aula de Vocabulário (P.ER1).	71
Figura 14: Print 12 - Apresentação da música via <i>YouTube</i> (P.ER1).....	71
Figura 15: Print 13 - Proposta de atividade extra classe (P.ER1)	72
Figura 16: Print 14 - Resposta de Aluna da tarefa extra classe (P.ER1).....	73
Figura 17: Print 15 - Aula Futuro Simple (P.ER2).....	75
Figura 18: Print 16 - Quadro de verbos regulares no futuro simples de indicativo (P.ER2).....	76
Figura 19: Print 17 - Atividade no <i>Classroom</i> sobre “Futuro simple de indicativo” (P.ER2).....	76
Figura 20: Print 18 - Atividade sobre Futuro Simple (P.ER2).	77
Figura 21: Print 19 - Aula “Al telefono” (P.IEMA1).....	Erro! Indicador não definido.
Figura 22: Print 20 - Indagação em aula - ¿Alguna vez haz tenido que hablar por el telefono em outro idioma? (P.IEMA1).	79
Figura 23 Print 21 - Diálogo de conversa telefônica (P.IEMA1).	80
Figura 24: Print 22 - Atividade de prática de compreensão auditiva (P.IEMA1).....	81
Figura 25: Print 23 - Aula sobre "Los heterosemánticos" (P.IEMA2).....	82

Figura 26: Print 24 - Utilização do gênero charge aula sobre "Los heterosemánticos" (P.IEMA2).....	83
Figura 27: Print 25 - Uso do gênero meme na aula de "Los heterosemánticos" (P.IEMA2).....	84
Figura 28: Print 26 - Atividade de revisão "Los heterosemánticos" (P.IEMA2).....	85
Figura 29: Print 27 - Atividade lúdica de jogo da memória sobre "Los heterosemánticos" (P.IEMA2).	86
Figura 30: Pergunta 03 (Entrevista) - Complementação das TD mais utilizadas.	90
Figura 31: Pergunta 05 (Entrevista) - Complementação dos gêneros discursivos utilizados.	92
Figura 32: Pergunta 09 (Entrevista) - Respostas aos critérios de utilização das TD nas aulas.....	95
Figura 33: Pergunta 11 (Entrevista) - Opinião dos professores sobre o uso de TD no ensino do espanhol.	96
Figura 34: Pergunta 3 (Questionário) - Complementação das TD mais utilizadas. .	100
Figura 35: Pergunta 05 (Questionário) - Complementação dos gêneros discursivos mais utilizados.....	102
Figura 36: Pergunta 11 (Questionário) - Opinião dos alunos sobre o uso de TD no ensino do espanhol.	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Pergunta 01 (Entrevista) - respostas sobre o uso de TD no ano de 2021.	87
Gráfico 2: Pergunta 02 (Entrevista) - TD mais utilizadas.....	88
Gráfico 3: Pergunta 04 (Entrevista) - Gêneros discursivos utilizados.....	91
Gráfico 4: Pergunta 06 (Entrevista) - Orientação do princípio da prática situada.....	93
Gráfico 5: Pergunta 07 (Entrevista) - Orientação dos princípios da instrução aberta e do enquadramento crítico.....	93
Gráfico 6: Pergunta 08 (Entrevista) - Orientação do princípio da prática transformadora.....	94
Gráfico 7: Pergunta 10 (Entrevista) - Respostas ao uso de TD independente do ensino remoto/híbrido.....	96
Gráfico 8: Pergunta 01 (Questionário) - Respostas sobre o uso de TD no ano de 2021.	97
Gráfico 9: Pergunta 2 (Questionário) - Respostas dos alunos sobre quais TD foram mais utilizadas.....	99
Gráfico 10: Pergunta 04 (Questionário) - Gêneros discursivos mais utilizados.....	101
Gráfico 11: Pergunta 06 (Questionário) - Orientação do princípio da prática situada.	103
Gráfico 12: Pergunta 07 (Questionário) - Orientação dos princípios da instrução aberta e do enquadramento crítico.....	103
Gráfico 13: Pergunta 09 (Questionário - Orientação do princípio da prática transformadora.....	104
Gráfico 14: Pergunta 10 (Questionário) - Produção de GD pertencentes à realidade dos alunos.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Velhos e novos conceitos básicos (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 05).	31
Tabela 2: Novos letramentos, novos alunos, novos professores.	33

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NO ENSINO MÉDIO: O CASO DO ESPANHOL	22
3. MULTILETRAMENTOS E OS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	26
3.1 Da alfabetização aos multiletramentos	26
3.2 Os Multiletramentos	28
3.3 A Pedagogia Dos Multiletramentos (PM)	30
4. TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS	35
4.1. As TD no ensino de línguas adicionais	35
4.2 Tecnologias Digitais e práticas de (multi) letramentos no ensino de línguas adicionais	38
4.3 Os gêneros discursivos e a prática situada na perspectiva dos multiletramentos	41
5. PERCURSO METODOLÓGICO	46
5.1 Tipologia da pesquisa	46
5.2 Instrumentos de Coletas de Dados	48
5.3 A definição dos participantes	49
5.4 Comitê de Ética	52
5.5 A execução da Coleta dos Dados	52
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	55
6.1 Resultado e discussão das observações de aulas	56
6.1.1 Considerações gerais sobre as observações de aulas	56
6.2 Resultado e discussão das entrevistas com os professores	87
6.3 Resultado e discussão dos questionários aplicados aos alunos	97
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	112
ANEXO I – Perguntas da Entrevista realizada com os professores	115
ANEXO II – Perguntas do Questionário aplicado aos alunos	121

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce das experiências desta pesquisadora e professora de língua espanhola com as práticas de ensino no nível médio, na rede pública estadual do Maranhão, especialmente em meio a um turbulento e delicado momento da história da humanidade, a pandemia da Covid-19. Em nosso país, devido à contaminação em larga escala pelo coronavírus, o período de distanciamento e/ou isolamento social iniciou-se em março de 2020, perdurando até meados do primeiro semestre de 2021, o que fez com que as escolas de todo o país suspendessem as aulas presenciais e aderissem ao ensino remoto/híbrido ao longo desse período, tarefa que não foi simples.

Diferentemente dos alunos da rede privada, que, comumente, em suas residências, possuem aparelhos tecnológicos e internet de boa qualidade para acompanhar o ensino remoto, na rede pública, a realidade é assustadoramente diferente. Apesar de uma parcela dos alunos da rede pública ter, geralmente, acesso um instrumento tecnológico, o *smartphone*, esses alunos não possuem internet de qualidade e com acesso ilimitado, o que prejudicou substancialmente o processo de aprendizagem.

De igual maneira, as condições de trabalho docente diferem consideravelmente se compararmos as dos professores da rede pública com as condições dos professores da rede privada. Enquanto estes tinham acesso a salas equipadas nas escolas com câmeras profissionais, lousas digitais, quadro branco e com acesso a vários materiais digitais disponibilizados a ele e aos seus alunos, os professores da rede pública tinham, apenas, seus smartphones e/ou seus computadores pessoais, tendo que concomitantemente dar aulas online e aprender a utilizar novos aplicativos que pudessem alcançar a todos os alunos.

Diante dessa realidade, em que todos nós, professores e alunos, fomos lançados bruscamente ao ensino remoto e sem formação específica para tal, apenas com o pouco conhecimento que tínhamos de ferramentas digitais, é que surgiu a necessidade de estudar as práticas de multiletramentos exigidas no ensino, principalmente no uso de diversas tecnologias digitais exigidas no ensino remoto.

Nesse cenário, é incontestável que tanto professores quanto alunos já possuíam, antes da pandemia, habilidades básicas no manuseio de algumas

ferramentas digitais, como acessar links para ter acesso às notícias, enviar mensagens, áudios, vídeos em redes sociais, comprar produtos, serviços e cursos online ou, mesmo, produzir conteúdos digitais por meio da edição de imagens e vídeos. Atividades como essas eram e ainda são práticas comuns e constantes no cotidiano de grande parcela da população mundial.

Tais práticas se tornam cada vez mais atrativas, tendo em vista que no meio digital podemos executar tarefas comuns do dia-a-dia que, outrora, eram feitas apenas presencialmente ou por meio de ligação telefônica. A título de exemplos, podemos divulgar nossos trabalhos por meio de edição de fotos, vídeos e textos nas redes sociais; marcar consultas médicas, enviando imagens de requisições, exames médicos, áudios; marcar orçamentos de diversas prestações de serviço disponíveis no mercado de trabalho; e, até realizar pesquisas de diversas naturezas por meio de textos, gravações de áudio, buscas em mapas, entre outros.

No que se refere à vida pessoal/ lazer, o que era um instrumento de difícil acesso ou limitado como câmeras filmadoras e fotográficas, por exemplo, hoje tornou-se um elemento trivial do cotidiano, pois poucos são os indivíduos que não possuem um *smartphone* que captura facilmente uma imagem ou vídeo a qualquer hora do dia e em qualquer lugar. Assim, produzir conteúdo pessoal demanda, também, algumas habilidades multiletradas de composição de vídeos com fotos/imagens, sons, textos, *emoticons*, figurinhas, como podemos ver diariamente nos chamados *Storys* ou *Status* das redes sociais mais utilizadas no país.

É, assim, que o ciberespaço se torna um ambiente mais atraente à produção e à circulação de textos, pois é nele que se apresentam as mais diferentes multimodalidades de textos, enriquecidos de animações, informações, variedades e diversão.

Diante dessa configuração atual, começamos, então, a refletir se o sistema educacional brasileiro está alinhado com as múltiplas linguagens presentes nos textos advindas, principalmente, do uso das tecnologias digitais (TD), uma vez que estas estão cada dia mais presentes e popularizadas em todas as esferas e ambientes sociais.

Nesse mesmo sentido, é que, na última década, tem sido crescente o interesse de pesquisadores, no campo da Linguística Aplicada (LA), em discutir os processos de ensino e de aprendizagens de línguas adicionais mediados por tecnologias digitais.

Tal interesse justifica-se, sobretudo, pela massificação do uso das tecnologias digitais nos mais diversos contextos sociais. É nesse cenário que o conceito de letramentos se amplia para o de Multiletramentos, o qual tem ganhado força no âmbito das pesquisas voltadas ao ensino e aprendizagem de línguas.

Mais recentemente, ao conceito de Multiletramentos tem-se somado a noção de Pedagogia de Multiletramentos (ROJO, 2012). Trata-se de uma tentativa de viabilizar o trabalho didático-pedagógico tendo como base uma visão heterogênea, plural e complexa de linguagens, sempre inserida em diferentes contextos socioculturais. Para tanto, a realização desta teoria se concretiza no meio escolar por meio da chamada Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996; ROJO, R.; MOURA, 2012). Essa proposta pedagógica estimula que as práticas docentes sejam orientadas por meio de quatro princípios que estudaremos de forma mais detalhada nos capítulos seguintes. São eles: a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e, por fim, a prática transformadora.

Nesse contexto escolar de aplicabilidade dos quatro princípios da Pedagogia dos Multiletramentos (PM), compreendemos ser cabível o uso das Tecnologias Digitais (TD) na proposta dos Multiletramentos, uma vez que, quando é permitido ao aluno escolher leituras em suportes digitais, por exemplo, acreditamos que ele as realize com uma maior familiaridade, já que essas tecnologias estão plenamente incorporadas ao seu cotidiano.

No entanto, estudos na área de LA mostram que, embora seja percebida a presença das tecnologias digitais no dia-a-dia das pessoas, muitas práticas de ensino ainda se afastam de seu uso (PAIVA, 2019). Abrem-se, assim, abismos entre escola e novas práticas tecnológicas que podem comprometer o processo ensino e aprendizagem, ampliando o “marasmo” ou a “desmotivação” dos estudantes (GAYDECZKA; KARWOSKI, 2015).

Entendemos que a escola é a principal agência de promoção de aprendizagem ativa de leitura e de escrita em diferentes suportes, de forma com que não privilegie apenas o texto impresso e o verbal. Ou seja, corroboramos o entendimento de Costa (2018) para quem os professores podem desenvolver novas práticas de letramento, transformando metodologias e conteúdos, aprimorando o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, seja de língua materna ou de língua adicional através do uso de diferentes ferramentas, inclusive das tecnologias digitais.

A partir da leitura de documentos normativos e oficiais que orientam o ensino de línguas estrangeiras para o ensino médio no Brasil, a exemplo das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante OCN) e da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entendemos haver a necessidade de se discutir novas formas de integração das práticas de linguagens emergentes no contexto das tecnologias digitais ao cotidiano do ensino de línguas.

Além disso, essa discussão se torna mais relevante levando em consideração o recente cenário de Pandemia da Covid-19, no qual os sistemas educacionais brasileiros tiveram que repensar suas práticas e seus instrumentos de ensino, como fora dito anteriormente, abrindo-se, de forma emergencial, à modalidade remota/híbrida de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, esta pesquisa se mostra relevante ao estudar o uso das TD nas práticas de ensino do espanhol como língua adicional no nível médio de ensino da educação pública em escolas de São Luís (MA) sob a perspectiva dos multiletramentos, mais especificamente sob a ótica da Pedagogia dos Multiletramentos. Para tanto, são questões que norteiam a presente pesquisa:

- Como se caracterizam as práticas de multiletramentos mediadas por tecnologias digitais no âmbito do ensino de língua espanhola no ensino médio em escolas públicas de São Luís/MA?
- Quais ferramentas tecnológicas são utilizadas por professores da educação pública em escolas de São Luís no processo de ensino de língua espanhola para viabilizar as práticas de multiletramentos?
- Como se dá a transposição didática dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos através do uso das Tecnologias Digitais?

Com base nesses questionamentos, delimitamos os objetivos de nossa pesquisa. Nosso objetivo geral é investigar práticas de multiletramentos mediadas por tecnologias digitais no âmbito do ensino de língua espanhola no ensino médio em escolas públicas de São Luís-MA e objetivamos especificamente: identificar as ferramentas digitais que são utilizadas pelos professores para viabilizar práticas de multiletramentos no ensino espanhol; e descrever práticas de ensino do espanhol como língua adicional que evidenciem a transposição didática de princípios da Pedagogia dos Multiletramentos através do uso das Tecnologias Digitais.

Destacamos que, no que se refere ao segundo e último objetivo, este estudo focará especialmente em dois princípios, em razão de farto material coletado na observação de aulas, que é um dos instrumentos de coleta adotado por esta pesquisa. Esse instrumento, a observação de aulas, possui relação direta com os dois especiais princípios que foram priorizados, a *prática situada* e a *prática transformadora*.

Fica evidenciado, assim, que este estudo está centrado na prática docente, ou seja, no ensino de língua espanhola como língua adicional. Motivo pelo qual nos utilizamos de uma metodologia direcionada ao uso de instrumentos de coletas de dados que satisfaçam a análise das práticas de ensino de professores de espanhol.

Esta é, portanto, uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, cujos objetivos buscam descrever e explicar um determinado fenômeno da realidade, que são as possíveis práticas de multiletramentos no ensino do espanhol por meio de tecnologias digitais. E, no que se refere aos procedimentos adotados, é uma pesquisa de levantamento de dados, pois se utiliza de três instrumentos de coleta de dados. São eles: a observação de aulas de quatro docentes de espanhol da rede estadual de ensino, pertencentes, cada um, de uma escola na cidade de São Luís; a entrevista com os mesmos professores; e a aplicação de questionários a cinco alunos de cada docente.

Dessa forma, esta pesquisa encontra-se dividida em sete capítulos. O segundo capítulo aborda a questão do ensino de línguas adicionais no ensino médio, apresentando o entendimento da literatura especializada no referido assunto, dissertando, também, sobre as orientações fornecidas pelos documentos oficiais a respeito do ensino específico da língua espanhola no citado nível de ensino escolar.

O terceiro capítulo refere-se à teoria adotada nesta pesquisa que serve de lente para a análise dos dados coletados. Trata-se do estudo pontual do conceito de Multiletramentos e da proposta pedagógica da Pedagogia dos Multiletramentos (PM), por meio de seus quatro princípios.

O quarto capítulo, ainda de natureza teórica, apresenta a discussão de diversos autores sobre tecnologias digitais no ensino de línguas adicionais, que são as ferramentas aqui apontadas como meio de análise das práticas de multiletramentos no ensino da língua espanhola. Relaciona, também, especificamente o princípio da prática situada da Pedagogia dos Multiletramentos com a teoria dos gêneros discursivos de Mikail Bakhtin.

O quinto capítulo, por sua vez, corresponde ao detalhamento dos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa e aos instrumentos usados para sua realização. Na sequência, o sexto capítulo está dedicado à análise e discussão dos resultados encontrados na amostra coletada. Por fim, apresentamos na sequência nossas considerações finais seguidas pelas referências, anexos e apêndices.

2. O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NO ENSINO MÉDIO: O CASO DO ESPANHOL

Alguns estudos em linguística aplicada visam compreender qual o papel da língua adicional que se estuda e das comunidades que as falam. Os resultados, como o de Celada e Rodrigues (2004), apontam que esse estudo é de crucial importância na constituição da cidadania de seus estudantes, pois levam em consideração a complexa relação que a língua adicional mantém com o mundo em geral, com a sua própria língua materna e com o seu próprio espaço. As diferenças com o estrangeiro provocam inevitáveis deslocamentos em relação à nossa língua materna para chegarmos às novas formas de “falar” a língua estrangeira (CELADA; RODRIGUES, 2004).

No caso específico da Língua Espanhola, corroboramos com o entendimento das citadas autoras, para as quais o espanhol mantém especial relação com a língua portuguesa, o que pode contribuir, ajudar e interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a sua própria língua materna, o português. Assim, na escola regular, a língua adicional não é apenas componente curricular a ser aprendido,

[...] mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos a outra língua a partir de uma óptica menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita. (CELADA; RODRIGUES, 2004 apud BRASIL, 2007, p. 142).

No contato com a língua adicional, seja por meio de sua escrita e de sua língua falada, conhecemos, também, as suas variedades linguísticas. Essas variedades contribuem para a formação de identidade de estudantes de língua estrangeira/adicional, tendo em vista que fica evidente para o estudante que a sua variedade linguística de sua língua materna é fenômeno universal a todas as línguas. Entendemos, então, que, nesse momento, o professor de língua adicional contribui para a desmistificação de prestígio que uma variedade pode parecer ter sobre a outra, a qual pode estar relacionada a questões de caráter político e ideológico.

Bugel (2000) nos diz que a noção de homogeneidade é uma ideologia que leva à exclusão, uma construção que tem na sua base um gesto de política linguística.

Afirma, também, a autora que: “Seguir adelante con una visión de la enseñanza de español como una empresa libre de influencias culturales y políticas puede tener graves consecuencias”. E finaliza: “Para asegurar el éxito de las clases de ELE¹ en el caso de Brasil, estas cuestiones deberían repensarse”. Para proceder ao enfrentamento da questão crucial das variedades do Espanhol, especialmente no Brasil, a própria autora nos dá a resposta:

Evidentemente, esta propuesta de pensar el español y su enseñanza a partir de un modelo pluricéntrico obliga a repensar también la cuestión de los materiales didácticos y la dinámica actual de la disciplina, que hoy parece moverse en una sola dirección - desde el “centro” peninsular hacia la “periferia” mundial. Probablemente, optar por un ejercicio más realista, en términos sociolingüísticos, sea menos difícil de lo que parece y sin duda será mucho más enriquecedor porque nos permitirá poner en práctica, cabalmente, todas las posibilidades de nuestra lengua (BUGEL, 2000).

Nessa perspectiva prática de heterogeneidade de culturas, linguagens, variedades linguísticas e de contextos de comunicação, acrescentando-se, inclusive, o uso das tecnologias digitais, os temas transversais presentes nas diversidades sociolingüísticas atribuem grande valia às práticas docentes de ensino de línguas adicionais, inclusive o do espanhol. Ou seja, concepções de letramentos, multiletramentos, diversidades culturais e multimodalidades aplicadas ao ensino de línguas adicionais podem contribuir para a formação cidadã do aluno (BRASIL, 2008).

Nesse mesmo sentido, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) sugerem no caso específico da língua espanhola que

[...] o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade (BRASIL, 2008, p. 133).

Fica evidente a possibilidade de construção de identidade do sujeito no estudo da língua espanhola, pois quando o aluno falante de língua portuguesa entende e entra em contato com diferentes realidades e culturas de países de outras línguas, especialmente a espanhola, pode entender-se como sujeito de sua realidade sociocultural.

¹ (ELE) Ensino de Língua Estrangeira.

Além das OCN, outro documento oficial nacional relevante para o ensino de língua espanhola é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um conjunto de orientações que norteia a (re) elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil, de forma a tratar dos conhecimentos essenciais, das competências, habilidades e das aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica.

Em 2017 houve uma alteração na BNCC a partir da aprovação da lei federal nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais. Quanto ao ensino de línguas adicionais, a lei torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Quanto ao ensino do espanhol, menciona que os sistemas de ensino poderão ofertá-la preferencialmente em relação a outras línguas.

Assim, a referida lei definiu, também, uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple a BNCC. Na base, o ensino de língua espanhola, nessa nova proposta do ensino médio, é optativo e preferencial na formação geral básica, como podemos ver:

Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

[...]

IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (BRASIL, 2017, p. 476).

Quanto aos itinerários formativos, a base não prevê especificamente a opção pela língua espanhola, mas apresenta, de forma genérica, a escolha por uma língua estrangeira específica:

Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados, nos seguintes termos das DCNEM/2018:

I – linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos

sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; (BRASIL, 2017, p. 477)

Essa mudança de obrigatoriedade para faculdade da oferta do ensino de língua espanhola no ensino médio vem gerando muitas discussões por vários profissionais da área. Desta feita, em outubro do ano de 2021, foi criado o projeto de lei 3380/15, que torna obrigatório o ensino da língua espanhola para alunos do ensino médio e opcional para estudantes do ensino fundamental. O seu relator, o deputado federal Júlio Delgado do PSB-MG, argumenta que foi um equívoco acabar com essa obrigatoriedade no passado, uma vez que o Brasil faz fronteira com vários países de língua espanhola.

Por ser uma língua vizinha e irmã da língua portuguesa, em que ambas possuem a mesma raiz, o latim, tem o Espanhol um relevante papel educativo na formação do estudante, na constituição de sua cidadania, naquilo que lhe proporciona inclusão étnica e social.

Esse contato que o estudante mantém com uma língua adicional falada em diversos países e que apresenta diversas variedades linguísticas e culturais, como o caso da língua espanhola, nos permite, então, compreender um novo conceito de letramento no que se refere aos usos heterogêneos da linguagem no estudo tanto de língua materna como de língua adicional, em que não tratamos de habilidades isoladas antes denominadas de “leitura”, “escrita”, “fala” e compreensão. Tratamos de formas de “leituras” que interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas e em diferentes tipos de textos. Essa é uma nova concepção de letramento em que é permitida a compreensão dessas novas habilidades em situações de complexos usos da linguagem; é o que chamamos de Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), próximo tema deste estudo.

3. MULTILETRAMENTOS E OS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS.

Antes de adentrarmos especificamente ao estudo da teoria presente neste capítulo, faz-se necessário compreender o percurso histórico e os conceitos chaves que desencadearam o que, hoje, entendemos por multiletramentos.

3.1 Da alfabetização aos multiletramentos

Saber assinar o próprio nome era requisito suficiente para que o indivíduo fosse considerado alfabetizado até a primeira metade do século XX. Traduzindo em termos percentuais, a realidade brasileira era bem diferente da realidade de hoje, uma vez que 57,2%² da população vivia em situação de analfabetismo e somente uma parte dos 42,8% sabia escrever poucas palavras ou assinar o próprio nome.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1958, começou a reconsiderar o conceito de pessoa alfabetizada, tendo em vista que o mundo do trabalho havia passado por complexas mudanças, consistentes na intensificação do uso de textos nas atividades dos centros urbanos, o que demandou novas práticas letradas. Assim, a referida entidade constatou que conhecer o alfabeto e decodificar a escrita das palavras não é suficiente para desempenhar as tarefas urbanas e, em suas *Recomendações para a standardização das estatísticas educacionais*, propôs que alfabetizada é a pessoa capaz de “ler e escrever com compreensão um enunciado curto de sua vida cotidiana” (UNESCO, 1958 apud RIBEIRO, 1997:155). Isso se deve ao fato de que as novas demandas de trabalho industrial e a vida cotidiana das cidades exigiram competências de leituras e compreensão de instruções de textos escritos simples. Rojo (2019) corrobora com esse entendimento e exemplifica essas demandas com as placas e cartazes com preços nos pregões das feiras livres urbanas, dos mercados e das lojas.

Em 1978, a Unesco reformulou, uma vez mais, a definição de pessoa alfabetizada, trazendo o termo funcionalmente alfabetizada, o qual refere-se à pessoa capaz de se engajar em todas as atividades nas quais a alfabetização seja requerida

² Dados: Rojo, 2019, p. 15.

para o efetivo funcionamento do grupo e da comunidade e, também, para capacitá-la a continuar a usar a leitura, escrita e cálculo para o seu próprio desenvolvimento e da comunidade (UNESCO, 1958 apud RIBEIRO, 1997:155).

Foi a partir daí que no final da década de 1970 se consolidou o conceito de (an)alfabetismo funcional, considerando como analfabeta funcional aquela pessoa que não consegue “funcionar” nas práticas letradas, mesmo que soubesse ler e escrever (alfabetizada).

Rojo (2019) nos traz a acepção de níveis de alfabetismo quando afirma que “funcionar” em práticas letradas muito diversas requer competências e capacidades de leituras e escrita mais amplas e também diversificadas. A exemplo desses níveis, podemos entender que uma pessoa que sabe facilmente compreender o que está escrito nas placas e prateleiras das grandes lojas, pode não saber usar cartão magnético para sacar dinheiro em um caixa eletrônico, bem como essa que sabe sacar o dinheiro pode não saber fazer compras on-line utilizando o cartão de crédito.

Em meados da década de 1980, a fim de reconhecer essa variedade e diversidade de práticas de leitura e escrita nas sociedades, a reflexão teórica cunhou o conceito de letramento. Essa palavra foi usada pela primeira vez no Brasil como tradução da palavra “*literacy*”, presente no livro *No mundo da escrita* de Mary Kato em 1986. A partir desse livro, Rojo (2019) diz que

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas. Difere, portanto, do conceito de alfabetização (ROJO, 2019, p. 16).

Para melhor compreender essa distinção, Rojo (2019) traz a definição de alfabetização como a

[...] ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua, no nosso caso, o português do Brasil (ROJO, 2019, p. 15).

Feita essa distinção, a autora segue apresentando a noção de letramentos no plural, ao afirmar que “numa sociedade urbana moderna, as práticas de diversificadas

de letramento são legião”, tendo em vista que, independentemente de os indivíduos serem alfabetizados ou não, as suas atividades diárias envolvem o uso da escrita. Dessa forma, é possível participar de algumas práticas letradas sendo analfabeto. Rojo exemplifica isso com analfabetos que “tomam ônibus, olham os jornais afixados em bancas e retiram o Bolsa Família com cartões bancários” (ROJO, 2019, p. 16).

Rojo (2019) finaliza o conceito de Letramentos advertindo que, para participar de práticas letradas consideradas valorizadas como a literária, a jornalística e a acadêmica, por exemplo, é preciso, além de ser alfabetizado, desenvolver habilidades e capacidades de produção, compreensão e interpretação de textos escritos nas suas mais diferentes formas de apresentação.

Podemos entender o conceito de práticas letradas ou de práticas de letramento a partir de uma visão socioantropológica, em que Street (1985) e Kleiman (1995) as definem como as diversas formas culturais de se utilizar e produzir a escrita na vida cotidiana das pessoas. São, assim, variáveis em diferentes culturas e comunidades. Por isso, podemos reconhecer que todas essas práticas de letramentos são entendidas como legiões em virtude dos diversos contextos sociais e culturais em que são empregadas. Deixamos, então, de falar em “letramento” e passamos a falar em “letramentos”, no plural (ROJO, 2019).

A partir do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, a produção e distribuição dos textos e dos discursos em seus diferentes níveis de letramentos saíram do predomínio dos escritos-impressos e passaram a contar com novas mídias para a sua distribuição, a exemplo da transmissão radiofônica, televisiva, cinematográfica. Posteriormente, o receptor e, também, consumidor obteve diversas maneiras de se produzir, por conta própria, as mensagens em fitas K7, CDs, DVDs, por exemplo, mesclando múltiplas linguagens como a oral, a escrita, os sons e músicas variadas, as imagens estáticas e em movimento.

Esse processo da produção do texto escrito impresso e dos letramentos até à produção de textos em suas múltiplas linguagens é que nos levou ao conhecimento dos multiletramentos no final do século XX.

3.2 Os Multiletramentos

A expressão Multiletramentos foi proposta inicialmente na década de 90 pelo Grupo de Nova Londres (*New London Group* - GNL), grupo de teóricos e pesquisadores ingleses, americanos e australianos em Letramentos que se reuniram

a fim de discutir novos letramentos e suas práticas de ensino, tendo em vista o surgimento de múltiplos canais de comunicação e o acréscimo de diversidades culturais e linguísticas presentes no mundo (GNL, 1996). Faziam parte do grupo Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, James Paul Gee e Norman Fairclough, todos pesquisadores em linguagem e em educação linguística.

No contexto em questão, os pesquisadores destacaram que os textos estavam mudando para uma pluralidade de linguagens, denominada por eles de multimodalidade, decorrentes, em parte, do impacto das novas mídias digitais.

Para o GNL, com a globalização o mundo estava mudando aceleradamente com a multiculturalidade, a explosão das mídias e as interações entre as diversidades étnicas e sociais das populações. Isso tudo, além de impactar a diversidade cultural e linguística das populações, impacta, também, a produção de textos que se tornam cada vez mais multimodais, implicando na noção de multiletramentos

A partir dos estudos do Grupo de Nova Londres, Rojo (2012) nos diz que o conceito de multiletramentos

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012).

Explicando em miúdos, a multiplicidade cultural refere-se à diversidade social, ou seja, dependendo do contexto social, cultural e histórico, os textos variam o seu significado, “contando com o assunto, a experiência de vida, as diversas áreas, os conhecimentos, os ambientes, a identidade de gêneros e outros” (KALANTZIS; COPE; 2012, p. 01). Assim, o significado é fruto de dado momento histórico e é preciso lembrar que cada vez mais múltiplas são as formas de interação em nossa vida diária.

A segunda multiplicidade apontada por Rojo (2012) diz respeito à multimodalidade de constituição dos textos, pois desde a expansão dos textos multimodais decorrentes das TD, ampliou-se a exigência do leitor em adquirir habilidades para lidar com uma multiplicidade de linguagens, semioses a fim de se fazer sentido. Há na formatação dos gêneros textuais que circulam socialmente a interface com o oral, visual, gestual, tátil e outros recursos semióticos na constituição dos textos (CANI, COSCARELLI, 2016, p. 19).

Rojo (2012, p. 13) apresenta algumas características dos multiletramentos:

- a. Eles são interativos; mais que isso, são colaborativos;
- b. Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais e não verbais));
- c. Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

A partir dessas características, a discussão aqui vai além da decodificação do código escrito. Ela atenta-se para a configuração do texto multimodal, que exige uma leitura baseada em sua estrutura composicional, com suas cores, seus formatos e tamanhos de fontes que atendem a um propósito.

No que se refere à terminologia adotada, neste estudo, sobre multimodalidades e multissemioses de textos, adotamos o entendimento de Rojo (2012), para quem o conceito de texto multimodal e de texto multissemiótico são sinônimos. Para a autora, texto multimodal ou multissemiótico é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico/semiose/modalidade (texto escrito, imagem estática, vídeo, áudio, etc.)

Levando em consideração as duas multiplicidades apresentadas e a definição de letramentos para multiletramentos, o GNL entendeu, assim, que havia a necessidade de se promover uma nova pedagogia no processo de ensino e aprendizagem que abarcasse diferentes culturas, tipos de textos, plurilinguismos e multissemioses presentes tanto na escola como no mundo contemporâneo. Foi a partir daí que o GNL inaugurou a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos.

3.3 A Pedagogia Dos Multiletramentos (PM)

As discussões do GNL resultaram no manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures* (GNL, 1996)³, o qual defendia que a escola deveria acrescentar em seu currículo os multiletramentos de forma com que seja abordada a multiplicidade de discursos existentes na sociedade e a diversidade cultural e de linguagens de um meio cada vez mais plural e conectado com a internet, que tem cada vez mais acesso a textos multissemióticos.

³ Uma Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais. (GNL, 1996).

No que se refere ao processo do ensino e aprendizagem de línguas, a autora afirma que a proposta dos multiletramentos orienta as mudanças necessárias das práticas docentes diante das transformações da sociedade manifestadas por uma “nova mentalidade” (ROJO, 2013, p. 07). Afirma, também, que trabalhar com multiletramentos envolve, geralmente, o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação, levando em consideração as mídias e linguagens que o aluno conhece para buscar um enfoque crítico.

Nessa mesma direção, o GNL afirma que é necessário levar em conta novas práticas de letramento (multiletramentos), uma vez que as tecnologias multimidiáticas possibilitam o acesso a um número cada vez maior de textos multissemióticos ou multimodais que permeiam o ambiente digital em decorrência das novas possibilidades de comunicação e da diversidade linguística e cultural presentes na escola.

Kalantzis e Cope (2012) apontam algumas mudanças de conceitos provenientes das novas exigências que o leitor tem para lidar com os saberes da semiótica no contexto escolar, frutos da multiplicidade de textos presentes em nossa sociedade. São eles:

Tabela 1: Velhos e novos conceitos básicos (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 05).

CONCEITOS BÁSICOS VELHOS	NOVOS CONCEITOS BÁSICOS
Ler e escrever são dois dos três “erres” ⁴ .	Letramento e numeramento são habilidades fundamentais de vida.
Regras fônicas.	Múltiplos “letramentos” para um mundo de comunicações multimodais.
Corrigir ortografia e gramática.	Muitas linguagens sociais e variação na comunicação adequada aos ajustes.
Padrão, inglês culto.	Pessoas que podem inovar, correr riscos, negociar diversidade e navegar na incerteza.
Apreciando textos de prestígio valor “literário”.	Uma ampla e diversificada gama de textos valorizados, com o crescente acesso a diferentes meios de comunicação e tipos de texto.
“Tipos de pessoas” bem disciplinados	Pessoas que podem negociar diferentes contextos e estilos de comunicação humanos.

Fonte: Tradução de Cani e Coscarelli (2016) baseada em Kalantzis e Cope (2012, p. 05).

⁴ Os três “erres” referem-se às bases de um programa de educação básica orientado nas escolas: leitura, escrita e aritmética. Em inglês *reading, writing and arithmetic*.

Os novos conceitos apresentados na tabela acima apontam para a necessidade de reavaliação das práticas de ensino, tendo em vista que, desde a expansão do acesso à internet, houve uma ampliação do conceito de multimodalidade nas práticas sociais, o que nos faz refletir sobre o lugar de destaque do texto escrito (KALANTZIS; COPE, 2009).

Ao estudar Kalantzis e Cope (2012), Cani e Coscarelli (2016) mencionam que

[...] lidar com letramentos abre caminhos para a participação social, oportunizando a atuação dos alunos por diferentes gêneros, culturas e contextos socioeconômicos em práticas que vão levá-los a refletir sobre a sociedade e sobre as possibilidades de intervenção dos indivíduos nela. Para os autores, três temas são fundamentais: (a) a capacitação pessoal; (b) participação cívico-econômica e (c) equidade social. Assim, chamamos para a sala de aula alguns questionamentos: Como capacitar nossos alunos a serem multiletrados? E como podemos colaborar para isso? (CANI; COSCARELLI; 2016, p. 21).

Além desses questionamentos, outros questionamentos surgem como por que discutir a inserção de textos multimodais e multiculturais nas escolas, uma vez que a maioria de nossos alunos já está inserida nas TD?

Rojo (2012) responde a esses questionamentos levando em consideração a necessidade de se investigar o porquê os motivos pelos quais os alunos utilizam a internet e como funcionam as formas de expressão nela. Cita ainda a autora que “em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem, a fotografia” (ROJO, 2012, p. 27).

Nessa mesma linha, Cani e Coscarelli (2016) corroboram do mesmo entendimento ao afirmar que a escola precisa trazer a seu contexto de ensino as práticas sociais de uso das TD pelos alunos, experienciando práticas de multiletramentos conscientes e reflexivas, além de possibilitar o desenvolvimento das potencialidades que emergem das tecnologias, edificando o conhecimento de forma colaborativa. Espera-se que os alunos direcionem suas aprendizagens para uma autonomia em práticas fora do contexto escolar. Para isso, as escolas necessitam contribuir para o desenvolvimento cidadão, repensando o ensino e a aprendizagem desses novos alunos que demandam novos professores.

Kalantzis e Cope (2012) apresentam algumas características que alunos e professores deveriam desenvolver:

Tabela 2: Novos letramentos, novos alunos, novos professores.

NOVOS ALUNOS	NOVOS PROFESSORES
Utilizam várias fontes e meios de comunicação para sua pesquisa.	Envolvem os alunos como sujeitos de conhecimento ativo.
Analizam as ideias por várias perspectivas.	Criam ambientes de aprendizagem, e não apenas entregam conteúdos
Trabalham em grupos como fornecedores de colaboração.	Fornecem aos alunos oportunidades para usar os novos meios de comunicação.
Respondem a perguntas difíceis e resolvem problemas.	Utilizam as novas mídias para aprendizagem de design e acesso dos alunos a projetos, a qualquer momento e qualquer lugar.
Assumem a responsabilidade por sua aprendizagem.	São capazes de deixar que os alunos assumam mais responsabilidades pela sua aprendizagem.
Continuam a sua aprendizagem de forma independente para além da aula e da sala de aula.	Oferecem uma variedade de caminhos para diferentes formas de aprendizagem.
Trabalham em estreita colaboração com outros alunos em um ambiente que estimula a inteligência coletiva.	Colaboram com outros professores, compartilhando projetos de aprendizagem.
Autoavaliam o seu próprio pensamento e aprendizagem de forma crítica.	Avaliam continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essas informações para criar experiências de aprendizagens mais adequadas para diferentes alunos.

Fonte: KALANTZIS, COPE, 2012 (p. 09 e 10).

Todas essas características são desenvolvidas na proposta da Pedagogia dos Multiletramentos (PM), sob uma perspectiva de interpretação do mundo a partir de experiências transversais entre gêneros, culturas, estruturas econômicas e sociais. A incorporação da PM nos currículos escolares reflete a diversidade cultural e as múltiplas linguagens que passam a ser valorizadas, objetivando a produção de práticas transformadoras por meio da educação (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 23).

No manifesto da PM, desenvolvido pelo GNL, há quatro princípios que orientam o fazer dessas novas formas letramentos. São eles:

Prática Situada, que se baseia na experiência de construção de significados nos mundos-da-vida, na esfera pública e nos locais de trabalho; *Instrução Aberta*, pela qual os alunos desenvolvem uma metalinguagem de *design*; *Enquadramento Crítico*, que interpreta o contexto social e o propósito de *Designs* de significação e *Prática*

Criadora, em que os alunos como criadores de significação tornam-se Designers de futuros sociais (GNL, 1996, p. 05).

Em outras palavras, a Prática Situada (*Situated Practice*) consiste no contato com diversos textos disponíveis no entorno dos indivíduos, bem como menciona Rojo (2012) que a *prática situada* foca na imersão do projeto didático em práticas de culturas e de gêneros que fazem parte do alunado, disponíveis para essas práticas, de forma que umas se relacionem com outras, de outros espaços sociais. São práticas significativas que motivam os aprendizes, uma vez que tenham em mente que aquele determinado assunto será utilizado em possíveis situações. Ou seja, a prática situada é uma contextualização do ensino, de forma que aproxima o aluno nas práticas sociais a serem trabalhadas.

Sobre essas práticas se exerce uma Instrução Aberta (*Overt Instruction*), que é “uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção” (ROJO, 2012, p. 30). É nesse momento que tratamos dos critérios de análise crítica (metalinguagem), através da compreensão sistemática, analítica e crítica dos diferentes modos de significação e de valor dos textos. Os professores pensam nas condições didáticas e nas fundamentações das atividades a serem realizadas e aprendidas pelos alunos. Há aqui um trabalho colaborativo entre professor e aluno, de forma que o aluno é auxiliado pelo professor na realização de atividades complexas.

Esse trabalho colaborativo se dá a partir do Enquadramento Crítico (*Critical Framing*) que busca “interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados.” (ROJO, 2012, p. 30). Seu objetivo é ajudar os aprendizes a expandir os processos interpretativos de um determinado texto, considerando aspectos socioculturais locais ou globais. É um momento de enfoque crítico e significativo do que se está aprendendo, em que o professor auxilia os alunos no desenvolvimento de uma criticidade relacionado às várias esferas da vida social (histórico, ideológico, político, social).

Todos esses passos objetivam a produção de uma Prática Transformada (*Transformed Practice*), a qual consiste numa espécie de “resgate” da Prática Situada. Nesse momento, a teoria se torna uma prática refletida, em que os alunos devem desenvolver formas de demonstrarem como podem criar e cumprir de maneira

refletida novas práticas fundadas em seus próprios objetivos e valores a partir da retomada da Situação Prática, recriando sentidos em outros contextos, culturas e perspectivas; é o momento de ressignificar as práticas sociais de produção de textos.

Esses princípios, que estarão no centro de nossas análises, promovem a construção de sentidos, considerando as diversidades socioculturais e de linguagens. Para que isso se realize, é necessário que a escola e principalmente os professores de línguas estejam abertos a mudanças e que lancem mão de novas metodologias, tornando-se desenvolvedores de novas práticas, apropriando-se de diferentes tipos de linguagens, textos, culturas e mídias, trazendo, assim, uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 02).

Como vemos, um dos elementos que devem ser incorporados ao ensino é o uso das tecnologias digitais, pois essas tecnologias encaixam-se nas quatro proposições metodológicas aqui anteriormente abordadas, visto a facilidade com que textos multissemióticos e multiculturais circulam no ambiente digital. Nesse sentido, assinala o GNL (1996) que os multiletramentos podem se intensificar com o uso das TDIC e que estas foram um dos principais fatores para o desenvolvimento da Pedagogia dos Multiletramentos.

4. TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS.

O desenvolvimento e a popularização das tecnologias digitais impactaram as mais diversas esferas sociais. Nesse contexto, a esfera educacional vem, de alguma forma, sendo forçada a pautar, no âmbito do ensino de línguas, os gêneros discursivos emergentes no contexto do atual desenvolvimento tecnológico, em especial da internet.

Antes de tratarmos dessa emergência, é importante compreendermos a inserção das TD no ensino de línguas adicionais e a sua relação com as práticas de multiletramentos.

4.1. As TD no ensino de línguas adicionais

As pesquisas sobre a relação tecnologias digitais/ensino de línguas cresceram significativamente no Brasil. Autores como Jesus e Maciel (2015) que tratam da inserção da tecnologia na escola, novas práticas educacionais, novos letramentos e formação de professor para uso da tecnologia; Coscarelli (2016) que aborda aspectos da leitura no ambiente virtual e dos jogos; Buzato (2016) discute temas da cultura digital, tais como colaboração, curadoria letramentos, identidade, dentre outros; Fettermann e Caetano (2016) organizaram uma coletânea que trata de linguagem no suporte digital, de ensino de língua e literatura e também de avaliação; e Araújo e Leffa (2016) que discutem as redes sociais e o ensino de línguas.

Nesse cenário, a utilização das tecnologias digitais como ferramenta mediadora no processo de ensino e aprendizagem de língua adicional tende a ampliar-se, pois, como afirma Paiva (2001), a internet provê

[...] oportunidades variadas de interação, possibilidade de inserção em uma comunidade mundial de aprendizes e falantes da língua e consequente comunicação significativa enriquecida com negociação de sentido em contextos reais (PAIVA, 2001, p. 15).

Nesse sentido, Warschauer (2010) apresenta o aumento de letramento através da leitura, escrita e oportunidades de publicações na internet como razão para o uso da internet no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, motivo pelo qual entendemos necessário o estudo do uso das tecnologias digitais no ensino de língua espanhola sob a ótica de uma nova perspectiva de letramento, os multiletramentos.

De acordo com Paiva (2019), no Brasil, em se tratando de ensino, as tecnologias digitais e o acesso à rede mundial de computadores vieram a integrar o ambiente escolar apenas no final dos anos 90. Afirma a autora que

Nas escolas, a tecnologia se integrou facilmente nas administrações e nas bibliotecas, mas causava temor e estranheza aos pedagogos e professores. Houve até casos de proibição por parte das direções quando alguém ousava a ministrar conteúdos on-line (PAIVA, 2019, p. 02)

Foi a partir do ano de 1995 que o acesso público à internet se popularizou e, desde então, paulatinamente as escolas, especialmente as públicas, vêm integrando o uso das tecnologias digitais nas suas propostas pedagógicas.

Atualmente, equipamentos móveis como *notebook*, *tablets* e *smartphones* estão intensamente presentes nas atividades diárias das pessoas. Por isso, Lipponen (2010) afirma que esses equipamentos são as novas ferramentas para o letramento, acrescentando que “por meio delas, é possível acessar informações a qualquer hora e em qualquer lugar; essas ferramentas abrem o mundo da informação. Elas possibilitam novas formas de ser letrado que exigem seu uso” Lipponen (2010, p. 52).

Assim, a Base Nacional Curricular Comum (2017) vai além do momento atual, no que se refere ao uso das tecnologias digitais. Declara esse documento que os sistemas de ensino precisam preparar os jovens para profissões que ainda nem existem, a fim de usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não se conhece (BRASIL, 2017, p. 474).

Continua a BNCC afirmando que o foco no ensino médio está no “reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 274). Dessa forma, nas diferentes áreas são definidas competências e habilidades que possibilitam aos estudantes:

[...] buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais; apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho; usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática; e utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade (BRASIL, 2017, p. 474-475).

A BNCC traz, também, como competências gerais da educação básica a cultura digital, a qual objetiva:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar,

acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 09).

Além dessas competências e habilidades, as TD trazem para o contexto escolar novos gêneros discursivos, que contemplam textos multissemióticos e multimodais que combinam imagens estáticas e/ou em movimento com áudios, gráficos, cores, entre outros, exigindo, assim, novas práticas de letramentos.

4.2 Tecnologias Digitais e práticas de (multi) letramentos no ensino de línguas adicionais.

Já entendemos que a sociedade sofreu significativas mudanças sob a influência das tecnologias digitais, especialmente com as ferramentas da *Web 2.0*⁵ que empoderaram o cidadão a ter voz em um mundo globalmente conectado.

Assim, novos letramentos são necessários na esfera da educação, inclusive aos professores de línguas adicionais, de modo que não basta saber se comunicar apenas pela leitura e escrita. Há a necessidade de saber, também, ler, escrever e interpretar, com senso crítico, em outros meios de comunicação, bem como ter capacidade e habilidades para se produzir conhecimentos em meios digitais, especialmente na internet.

Em sala de aula, o professor de línguas é o orquestrador de uma aprendizagem colaborativa (HYLAND, 2004; 2007; VYGOTSKY, 1996), tendo em vista que os indivíduos ali presentes possuem capacidades interpessoais e intrapessoais que permitem a criação, comunicação e colaboração em situações presenciais ou remotas, on-lines. É nessa direção que avançamos com a concepção de práticas de letramentos de ler e escrever (SOARES, 2003) do texto impresso para a concepção de práticas de multiletramentos sob a influência das mudanças econômicas, sociais, tecnológicas e, principalmente, da ubiquidade dos textos multimodais, que combinam

⁵ Segundo o jornal Folha de São Paulo, o termo *Web 2.0* é utilizado para descrever a segunda geração da *World Wide Web* -- tendência que reforça o conceito de troca de informações e colaboração dos internautas com sites e serviços virtuais. A ideia é que o ambiente on-line se torne mais dinâmico e que os usuários colaborem para a organização de conteúdo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u20173.shtml>. Acesso em 21/06/2022.

mais de uma modalidade de linguagem na era digital (ANSTEY; BULL, 2010; COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2008; KRESS, 2003).

Além da habilidade de produção de textos multimodais em ambientes digitais, o indivíduo multiletrado precisa combinar conhecimento multicultural com comportamentos adequados a diferentes contextos a fim de exercer seu papel de cidadão, tanto no presente quanto no futuro.

É, assim, que se tornam necessárias mudanças no fazer pedagógico dos professores de línguas. Segundo Dias (2012), essas mudanças no “agir pedagógico só poderão ser alcançadas por meio de um processo de formação que vise ao desenvolvimento das práticas multiletradas da contemporaneidade” (DIAS, 2012, p. 863).

Um dos componentes essenciais do multiletramento, o letramento digital, torna-se capacidade elementar para a formação e a atuação do professor de línguas adicionais em seu contexto educacional, uma vez que na nova era, a tela do computador passa a ser a estrutura textual dominante (KRESS, 2003).

Quanto aos alunos, Dias (2012) constata que as práticas sociais de uso da linguagem são perpassadas pelas tecnologias digitais, pois eles possuem capacidade de navegar com destreza e facilidade pelo meio digital, por meio de ferramentas digitais, tais como *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, *smartphones*, entre outros.

Grande parte dos professores de línguas adicionais das escolas não desenvolveu

[...] expertise para a integração das novas tecnologias e os multiletramentos durante a sua graduação, não tendo aprendido, por exemplo, a lidar com as mais simples ferramentas da web e a interpretar o mundo sob múltiplas perspectivas. É preciso, então, que passe a problematizar e a refletir sobre o grande impacto social das tecnologias da web nas diferentes esferas da sociedade, de modo a assumir ações educativas cujos efeitos sejam sentidos também no ambiente escolar (DIAS, 2012, p. 863).

Dessa maneira, por meio de seu letramento digital, passa o professor de línguas a perceber que novas e diferentes formas de textos multimodais como, por exemplo, redes sociais, vídeos, *podcasts*, fazem parte de prática sociais como os anúncios, vídeos, notícias, recados, mensagens, instruções, “com os quais interage e que pode utilizá-los como ferramentas de autoformação e de aprendizagem para seus alunos” (DIAS, 2012, p. 864).

Com essa conseqüente incorporação de recursos e ferramentas tecnológicas, bem como levando em consideração as realidades multiculturais e de comportamentos sociais, o professor de línguas

[...] pode passar a oferecer múltiplos caminhos e alternativas, distanciando-se do discurso monológico da resposta certa, da sequência linear de conteúdos, de estruturas rígidas dos saberes prontos, com compromissos renovados em relação à flexibilidade, e à variedade, além da contextualização no mundo das relações sociais e de interesses dos envolvidos no processo de aprendizagem (GUIMARÃES; DIAS, 2002, p. 23).

Ainda segundo Dias (2012), as mudanças sociais, culturais e tecnológicas oriundas da era do ciberespaço influenciaram a concepção de práticas multiletradas. Por isso, o cidadão contemporâneo precisa estar aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line. Sobretudo, necessita “interpretar textos multimodais e perceber suas lacunas, silêncios e tendenciosidade, ou seja, desenvolver o seu letramento crítico” (DIAS, 2012, p. 864).

Processos de formações continuadas realizados com grande fatia de professores que não tiveram a formação direcionada ao uso e manipulação de tecnologias digitais na graduação podem possibilitar o desenvolvimento de práticas multiletradas no agir pedagógico das suas aulas de línguas adicionais (DIAS, 2012, p. 863) de forma a acompanhar os alunos na destreza de manipulação das tecnologias digitais.

É importante, neste momento, apresentarmos uma importante observação, a de que os resultados da realidade prática apresentada por estudo não refletem em sua totalidade as significativas contribuições que as tecnologias digitais trazem para o processo ensino e aprendizagem, apresentadas pelos autores aqui citados. Essa dissonância entre a realidade prática e a literatura específica sobre o uso das TD no ensino da língua espanhola dá-se por diversos motivos, seja por ausência de oferta de formação continuada/direcionada ao uso de TD para os professores, carência de instrumentos tecnológicos pelos alunos, como *smatphones* e *notebooks*, bem como carência de internet de qualidade que possibilitasse o acompanhamento do ensino remoto/híbrido, especialmente no período de distanciamento/isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19.

Esses são alguns dos desafios apontados pelos professores da rede pública estadual de São Luís/MA, aqui acompanhados nesta pesquisa, o que não desqualifica as contribuições significativas que as TD podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem como todo. Longe disso, artigos e outras pesquisas como as organizadas na obra de Rojo (2013), evidenciam que, quando há condições razoáveis e necessárias para uso das TD no ensino de língua adicional, a aprendizagem se torna eficaz, positiva.

Rojo (2012), ao discutir uma proposta pedagógica que trabalhe com a noção de práticas de multiletramentos e que reconhece a centralidade da noção de gênero discursivo, trabalha com a noção de *prática situada*, a qual constitui um dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos. A relação entre os gêneros discursivos e o princípio da prática situada será tratada no próximo item.

4.3 Os gêneros discursivos e a prática situada na perspectiva dos multiletramentos

Na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, a noção de gêneros discursivos tem lugar central. Para Rojo (2013), a atuação desses princípios se inicia a partir da execução de práticas de linguagem situada que “significa, entre outras coisas, selecionar e operar nos parâmetros (flexíveis) dos gêneros discursivos” (ROJO, 2013, p. 28).

Notamos aqui a centralidade da noção de designs na proposta da PM como um todo e, particularmente, na concepção de práticas (sociais) situadas. Nesse sentido, com Rojo (2013) compartilhamos a compreensão de que os estudos do chamado Círculo de Bakhtin conferem plasticidade necessária à compreensão e à análise das práticas de multiletramentos na contemporaneidade. Entendemos, assim, que a pedagogia dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres pode se hibridizar com as concepções de linguagem do Círculo. Esse diálogo fica evidente em, ao menos, dois aspectos: na multiplicidade e hibridização de linguagens e culturas; e no reconhecimento de que os tipos e formas de discurso são constantemente transformados pela agência humana.

No que concerne ao primeiro aspecto, como dissemos, a Prática Situada pressupõe que, na escola, o aluno tenha contato com diversos textos disponíveis em

seu entorno e que, igualmente, os projetos didáticos promovam a imersão em práticas significativas de culturas e de gêneros que fazem parte da vida do alunado (Rojo (2012). Nesse sentido, é, pois, no Círculo de Bakhtin que a pedagogia dos multiletramentos se ampara ao compreender a multiplicidade e hibridação de linguagens e culturas constitutivas da sociedade contemporânea em processos de construção de significados assim como as implicações éticas de tais processos no mundo do trabalho, no pluralismo cívico e nos estilos de vida. Nessa perspectiva, a pedagogia dos multiletramentos nega quaisquer possibilidades de trabalho abstrato com a linguagem, buscando privilegiar o trabalho com os “enunciados concretos” sempre situados em contextos sócio, histórico e culturalmente específicos.

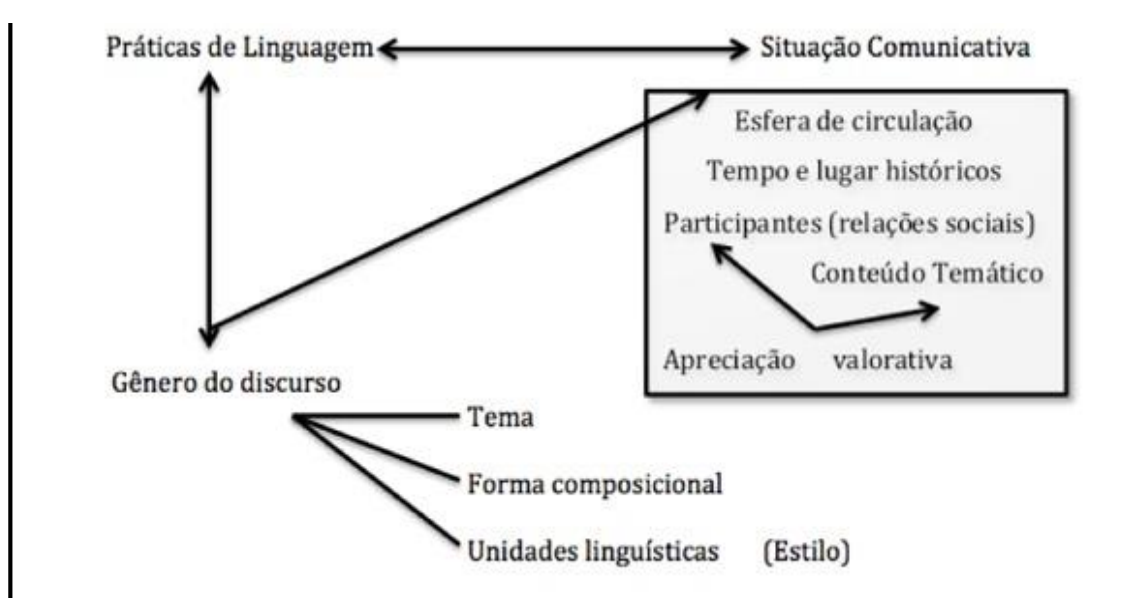
No que se refere ao segundo aspecto, a aproximação entre as duas propostas consiste no reconhecimento de que os designs para o Grupo de Nova Londres e os gêneros do discurso para o Círculo de Bakhtin são constantemente (re)atualizados e (re)desenhados a partir das atitudes responsivas de comunidades específicas em momentos históricos situados. É, portanto, o desenvolvimento histórico e cultural levado a cabo pela agência humana nas diferentes comunidades que permite a transformação dos significados construídos através do redesenho constante dos tipos e formas do discurso (designs) disponíveis. Nesse sentido, é que acolhemos o entendimento do Círculo segundo o qual os gêneros discursivos, constituem “enunciados relativamente estáveis”, posto que são constantemente redesenhados.

Em outras palavras, a noção de gênero discursivo de Bakhtin deve ser compreendida no bojo de uma abordagem enunciativa discursiva que tem foco na interação e na noção de enunciado, tudo isso considerando a esfera de comunicação/atividade humana em que se dá o processo de interação. Nesse sentido, o funcionamento das esferas define as formas específicas de enunciar, as quais se cristalizam e se tornam típicas de determinada esfera.

Discorre Rojo (2012) que essas formas cristalizadas de enunciar são os gêneros de discurso para o Círculo de Bakhtin e os *Designs* disponíveis para o GNL. Em ambas as abordagens, essas formas de enunciar são relativamente estáveis e não padrões rígidos a serem seguidos.

A fim de sintetizar a teoria dos gêneros discursivos em Bakhtin (2003 (1952-53/1979)), Rojo (2013) apresenta um quadro com os elementos da teoria em questão:

Figura 1: Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos.



Fonte: ROJO, 2013 (p. 27).

Explica a autora que as práticas de linguagem se dão sempre de forma situada, ou seja, em determinadas situações de comunicação ou de enunciação, sendo que essas situações se definem

[...] pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos (científico, jornalístico, literário, íntimo, familiar e assim por diante). Essas esferas ou campos e seu funcionamento estão elas mesmas situadas historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas locais (ou globais). [...] O funcionamento das esferas de circulação de discursos define os participantes possíveis da enunciação (locutor e seus interlocutores) assim como as suas possibilidades de relações sociais (interpessoais e institucionais). Define também um leque de conteúdos temáticos possíveis no funcionamento de uma esfera não se fala qualquer coisa em qualquer lugar (ROJO, 2013, p. 27-28).

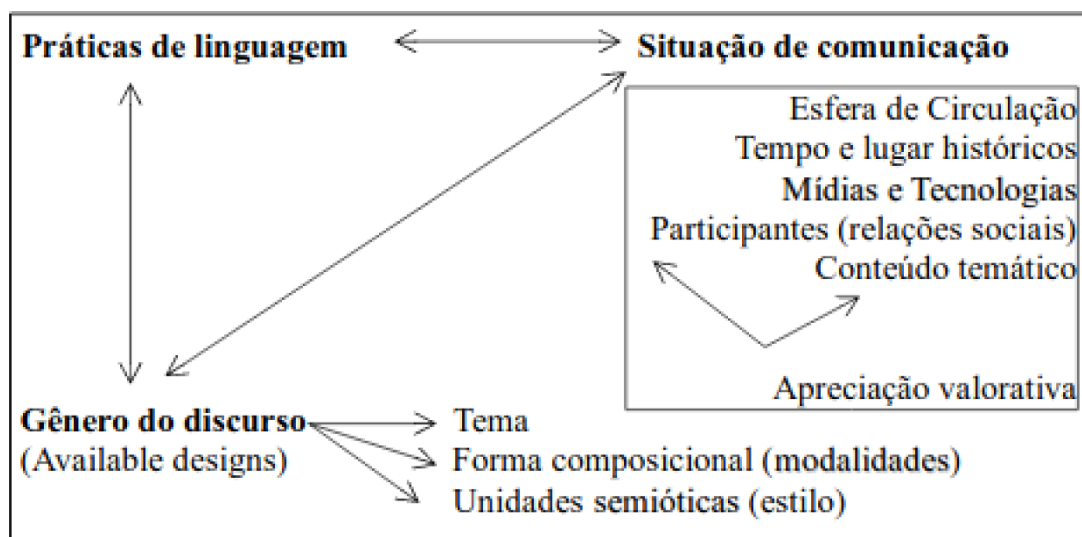
Rojo (2013) termina a explicação do quadro sintético pontuando que o que determina substancialmente a significação e o tema de um enunciado/texto não é necessariamente o funcionamento mecânico das esferas, mas sim, a apreciação de avaliação axiológica, a apreciação de valor (ético, político, estético, afetivo;

Bakhtin/Volochínov, 1981(1929)), que os interlocutores fazem “uns dos outros ou de si mesmos ou de seus lugares sociais e de conteúdo temático em pauta, que apreciado valorativamente, transforma-se em tema (irrepetível) do enunciado” (ROJO, 2013, p. 28).

Hoje, muitas esferas sociais se valem do uso de mídias e tecnologias em seu funcionamento, como a publicitária, a jornalística, a artística, dentre outras, de forma a selecionar diferentes recursos semióticos e diversas combinações possíveis entre eles com o fim de propagar seus temas, provocando mudanças nos gêneros. A escolha dessas mídias e tecnologias são bem pensadas, levando em consideração as esferas de circulação de discursos. Isso é exemplificado pela autora com o caso da notícia em mídia digital, em que o “lautor”⁶ escolhe e combina livremente a escrita em hipertexto, com imagens, vídeos e, até mesmo, *podcasts*.

Essas escolhas interferem na composição e nos estilos dos enunciados, especialmente em termos multimodais, o que permite a revisitação do quadro síntese dos elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos de forma a acrescentar as mídias e as tecnologias. É o que fez Rojo (2013):

Figura 2: Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitados.



Fonte: ROJO, 2013 (p. 30).

⁶ No contexto em questão, Rojo (2013) entende por “lautor” o indivíduo que não somente lê a notícia em mídia digital, mas que, também, reproduz essa notícia combinando a escrita com imagens, vídeos e etc. O indivíduo é, assim, leitor e autor de textos multissemióticos.

Não há, aparentemente, grandes mudanças do diagrama inicial para o revisitado por Rojo (2013), pois, conforme a autora, exercer prática de linguagem situada significa essencialmente atuar a partir de parâmetros flexíveis de gêneros discursivos em que as esferas sociais podem agregar novos elementos como mídias e tecnologias. Essas práticas são, assim, situadas em momentos históricos situados, por isso são práticas de linguagem sociais situadas.

A fim de entendermos como essas práticas de linguagem sociais situada se manifestam no ensino da língua espanhola por meio das tecnologias, iniciamos, no próximo capítulo, detalhadamente o percurso metodológico adotado por este estudo.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos todo o percurso metodológico da pesquisa. Iniciamos com a fundamentação teórica relacionada à sua tipologia, bem como com a fundamentação dos instrumentos de coletas de dados. Seguimos explicitando as informações concernentes aos informantes e finalizamos este capítulo demonstrando a execução da coleta de dados.

5.1 Tipologia da pesquisa

A abordagem desta pesquisa se caracteriza como qualitativa, tendo em vista que esta não se preocupa com representatividade numérica, mas em investigar um dado fenômeno com aprofundamento dentro de um determinado grupo social (MINAYO, 2001), no caso, o grupo trata-se dos docentes de língua espanhola da cidade de São Luís/MA.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. ” (MINAYO, 2001, p. 22).

Desse modo, nossa pesquisa corrobora o entendimento de alguns pesquisadores, como Triviños (1990), para quem as pesquisas que envolvem a educação, ensino e aprendizagem são, em sua essência, qualitativas, ainda que sejam realizadas com base em medições e mensurações.

É importante frisar, ainda, a questão da diferenciação que deve ser feita entre a abordagem qualitativa e a quantitativa. Para Otani & Fialho (2011), esta se difere daquela (qualitativa) por não empregar o instrumental estatístico no processo de análise dos dados coletados na investigação do problema de pesquisa.

Quanto à sua natureza, é uma pesquisa Aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, (GERHARD; SILVEIRA, 2009) e, quanto aos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, pois pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, no caso a prática docente de espanhol a partir do uso de TD (TRIVIÑOS, 1987). É, também, explicativa, haja vista preocupar-

se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2007).

Por fim, no que se refere aos procedimentos, é uma pesquisa etnográfica e de levantamento. Utilizamos a etnografia tendo em vista que a inserção da pesquisadora dentro da realidade do grupo estudado, os professores de língua espanhola, permitiu a observação das práticas docentes durante o período de três meses. Nesse tipo de procedimento, esse período é considerado razoável para se obter uma visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências e para se coletar os dados, sem intervir sobre o ambiente pesquisado (GERHARD; SILVEIRA, 2009).

Ainda segundo as mesmas autoras, os exemplos desse tipo de pesquisa, a etnográfica, “são as pesquisas realizadas sobre os processos educativos, que analisam as relações entre escola, professor, aluno e sociedade, com o intuito de conhecer profundamente os diferentes problemas que sua interação desperta. ” (GERHARD; SILVEIRA, 2009, p. 41). Ou seja, a escolha desse tipo de procedimento, adequa-se aos objetivos propostos neste estudo.

A pesquisa etnográfica possibilita, também, a mobilização de distintos instrumentos de coleta de dados. Essa pluralidade de instrumentos promove uma melhor compreensão do fenômeno que estudamos, já que os Multiletramentos são essencialmente plurais e complexos, razão pela qual demandam uma abordagem de pesquisa que dê conta dessa pluralidade por meio do uso de diferentes instrumentos de coleta de dados.

Nessa perspectiva, Mattos (2011) define que

[...] os instrumentos de coleta e análise utilizados nesta abordagem de pesquisa, muitas vezes, têm que ser reformulados ou recriados para atender à realidade do trabalho de campo. Assim, na maioria das vezes, o processo de pesquisa etnográfica será determinado explicita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador (MATTOS, 2011, p. 50).

Continuando a classificação referente aos procedimentos, além de etnográfica, este é uma investigação de levantamento por apontar estudos exploratórios e descritivos, nos quais temos o conhecimento direto da realidade, da economia e rapidez, e da obtenção de dados agrupados em tabelas que possibilitam uma riqueza na análise estatística (GIL, 2007, p. 52) a partir dos gráficos obtidos e questões respondidas.

5.2 Instrumentos de Coletas de Dados

Para responder os objetivos deste estudo, utilizamo-nos de três instrumentos de coleta de dados: i) observação de aulas; ii) entrevista realizada com professores; e iii) questionário aplicado aos alunos. Lakatos e Marconi (2003) chamam de técnicas de pesquisa o que chamamos de instrumentos de coleta de dados.

As referidas autoras entendem que a observação é uma técnica de coleta de dados que, para conseguir informações, utiliza dos sentidos na obtenção de determinados aspectos de uma determinada realidade; examina fatos ou fenômenos que se desejam estudar. Subclassificam, também, os tipos de observação, sendo a observação não-participante a correspondente à metodologia adota nesta investigação, tendo em vista que a pesquisadora, apesar de estar inserida na realidade prática do ensino dos professores, presenciando os fatos, não participa deles (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 193).

Em se tratando do segundo instrumento de coleta de dados, a entrevista, as mesmas autoras a define como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social. ” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 195). A entrevista do tipo Padronizada ou Estruturada fora a escolhida nesta pesquisa por ser

[...] aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas a um indivíduo são pré-determinadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 197).

O que se espera dessa padronização é obter dos entrevistados respostas às mesmas perguntas, permitindo que “todas elas sejam comparadas com um mesmo conjunto de perguntas e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas” (LODI, 1974 apud. LAKATOS, 1996, p. 16).

O terceiro instrumento utilizado na coleta de dados é o questionário, constituído, conforme Lakatos e Marconi (2003), por uma série de perguntas ordenadas, aplicadas sem a presença do entrevistador e que deve ser respondido por

escrito (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201). As citadas autoras não subclassificam o instrumento em questão. Nesta pesquisa, o intuito de aplicação de questionários com os alunos é de obter *feedback* relacionado ao fenômeno das práticas de multiletramentos no ensino dos docentes de espanhol.

É importante ressaltar que a elaboração das perguntas da entrevista e do questionário foi orientada pelos pressupostos teóricos dos Multiletramentos e dos princípios da Pedagogia dos multiletramentos. Esses dois instrumentos foram adicionados com o intuito de possibilitar uma melhor compreensão e interpretação das observações de aulas.

5.3 A definição dos participantes

Neste tópico, explicitamos os critérios utilizados na escolha dos informantes, das suas séries, suas turmas e suas escolas.

A pesquisa se propôs a coletar os dados por meio da observação de aulas e entrevistas com 4 (quatro) professores de língua espanhola de nível médio da cidade de São Luís, pertencentes ao quadro de professores da rede estadual de ensino do estado do Maranhão. No tocante ao questionário, este foi aplicado a 5 (cinco) alunos de cada professor, totalizando a quantidade de 20 alunos. Entendemos que as repostas de cinco alunos de cada professor é o quantitativo suficiente para que possamos relacioná-lo com os dois outros instrumentos já citados.

A observação das aulas de língua espanhola foi realizada durante os meses de abril, maio e junho de 2021 (três meses) e em 04 (quatro) diferentes turmas de escolas, cada uma de um professor, sendo duas turmas de escolas regulares, uma do 2º ano e outra do 3º ano do nível médio e duas turmas de dois Institutos Estadual de Educação, Ciência e Tecnologias do Maranhão (dois IEMA), uma do 2º ano e outra do 3º ano do ensino médio. Essas observações foram realizadas uma vez por semana, em cada uma das escolas, nos três meses mencionados.

As escolhas por essas duas séries e por esses dois tipos de escolas da rede estadual se justificam pelo fato de que, com relação às séries, os alunos já se encontram familiarizados com a didática e a metodologia do processo de ensino e aprendizagem do nível médio e, no que se refere aos tipos de escola, justificam-se suas escolhas pelo fato de que o primeiro tipo, os IEMA, é um tipo de escola de ensino

integral – diurno – voltado para o ensino tecnológico, alinhando-se aos objetivos desta pesquisa, alinhado, também, ao novo modelo do ensino médio. O segundo tipo de escola, as regulares, são escolas tradicionais, cujo ensino se dá em um único turno, atuando na proposta antiga do ensino médio, não possuindo o foco no ensino tecnológico. No entanto, já estavam desenvolvendo o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, principalmente devido ao cenário de pandemia.

É importante destacar que, no período de coleta de dados, a rede educacional estadual encontrava-se em fase de transição para a proposta do novo ensino médio previsto na Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, as escolas regulares continuavam a ofertar o ensino em um único turno (matutino/vespertino/noturno). Já os IEMAs, por sua vez, já ofertavam pioneiramente o ensino em tempo integral, bem como define a nova proposta da BNCC.

A busca pelos quatro docentes observados e entrevistados de forma condizente à metodologia desta pesquisa não foi tarefa fácil, como imaginávamos inicialmente. O motivo não foi necessariamente a possível não aceitação dos professores como informantes, mas sim o método específico adotado nesta pesquisa num contexto de pandemia global. Ocorre que, encontrar dois professores de espanhol, sendo especificamente um do segundo ano e outro do terceiro ano, de duas escolas regulares e de dois IEMAS no auge da segunda onda da pandemia da Covid-19, foi uma empreitada um tanto dificultosa. Limitadas eram as formas de se encontrar e de se contactar com potenciais professores informantes, tendo em vista que as escolas estavam fechadas, restando à pesquisadora solicitar à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA) os meios de contatos dos gestores das escolas em conformidade com a metodologia aqui proposta.

Esse período de busca corresponde ao final do mês de fevereiro e todo o mês de março de 2021, momento pelo qual ainda vivíamos o distanciamento social.

As escolas encontravam-se ofertando o ensino na modalidade remota e o contato entre a pesquisadora e os gestores, bem como com os potenciais professores informantes se dava por meio de redes sociais e de ligações telefônicas, motivos pelos quais não havia a possibilidade de visita às escolas para o alcance desses possíveis informantes.

Passada essa dificuldade e encontrados os quatro docentes, após o (a) gestora (a) de cada escola autorizar a observação de aulas por parte da pesquisadora, coube

aos professores a escolha de qual turma a pesquisadora observaria, tendo em vista que, geralmente, um professor trabalha com mais de uma turma de mesma série no ensino médio. Em momento algum foi mencionada a motivação dos docentes ao escolherem determinada turma. Como a pesquisadora não tinha contato direto com os alunos, coube, também, aos professores a escolha de cinco alunos de suas turmas, sem ser por eles, também, manifesta a motivação da escolha dos alunos.

A identificação dos informantes não é divulgada em momento algum nos resultados e na análise dos dados, restando a identificação apenas das escolas em que cada professor ministra suas aulas. As escolas regulares são o Centro de Ensino Estado do Rio Grande do Norte (doravante ER 1 – Escola Regular 1) e o Centro de Ensino Desembargador Emésio Dário de Araújo (doravante ER 2). Quanto aos Institutos de Educação, Ciência e tecnologia do Maranhão, são o da Unidade Plena do Rio Anil (doravante IEMA 1) e o da Unidade Plena do Itaqui Bacanga (doravante IEMA 2).

Para fins de identificação dos professores informantes relacionada a suas escolas, optamos pela legenda abaixo:

- a) **P.ER1:** professor (a) de 3ª ano da escola regular 1 (C.E. Estado do Rio Grande do Norte);
- b) **P.ER2:** professor (a) de 2º ano da escola regular 2 (C.E. Desembargador Emésio Dário de Araújo);
- c) **P.IEMA1:** professor (a) de 2º ano do Instituto de Educação, Ciência e tecnologia da Unidade Plena do Rio Anil;
- d) **P.IEMA2:** professor (a) de 3º ano do Instituto de Educação, Ciência e tecnologia da Unidade Plena Itaqui Bacanga.

Quanto à identificação de aluno relacionada ao professor de determinada escola, optamos pela legenda:

- a) **A1.ER1:** aluno (a) 1 do professor da escola regular 1; **A2.ER1:** aluno 2 do professor da escola regular 1; e, assim, sucessivamente até **A5.ER1**;
- b) **A1.ER2:** aluno (a) 1 do professor da escola regular 2; **A2.ER2:** aluno 2 do professor da escola regular 2; e, assim, sucessivamente até **A5.ER2**;
- c) **A1.IEMA1:** aluno (a) 1 do professor do IEMA 1; **A2.IEMA1:** aluno 2 do professor do IEMA 1; e, assim, sucessivamente até **A5.IEMA1**;

d) **A1.IEMA2:** aluno (a) 1 do professor do IEMA 2; **A2.IEMA2:** aluno 2 do professor do IEMA 1; e, assim, sucessivamente até **A5.IEMA2;**

Como se pode observar, esta é uma pesquisa realizada com a participação de seres humanos, por isso necessário foi submetê-la ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão – CEP/UFMA, como veremos a seguir.

5.4 Comitê de Ética

A pesquisa e toda a documentação solicitada pelas Diretrizes de Conselho de Ética em Pesquisa da UFMA foram encaminhadas à Plataforma Brasil no dia 08 de junho de 2021, gerando o processo de Nº 078800/2021. Essa é a plataforma oficial do Governo Federal que faz a análise e o monitoramento Sistema CEP/CONEP.

A pesquisa ainda se encontra em análise, uma vez que reiterados pareceres determinaram inconsistências na documentação anexa. Cada parecer apresenta uma inconsistência a ser retificada pela pesquisadora. Ocorre que, a cada parecer emitido, há um lapso temporal considerável para efeitos de pesquisa de mestrado acadêmico, fazendo com que a pesquisadora o submeta em tempos distintos e distantes.

5.5 A execução da Coleta dos Dados

O contexto de execução da coleta de dados foi o dos três últimos meses do primeiro semestre do ano de 2021, ou seja, os meses de abril, maio e junho. No que concerne ao ano letivo escolar pré-estabelecido pelo calendário da SEDUC, o mês de abril pertence ao final do 1º Período e os meses de maio e junho correspondem ao 2º Período do ano letivo.

Como fora mencionado no tópico anterior, o cenário era de isolamento social, devido à segunda onda da Pandemia do vírus da Covid-19. Durante esse período, as escolas estaduais ofertavam apenas o ensino remoto por meio de algumas tecnologias digitais como plataformas digitais e de redes sociais.

Com o intuito de atingir o maior número possível de estudantes no ensino remoto, a SEDUC-MA distribuiu *chips* de linha telefônica com acesso à internet aos alunos até o mês de julho de 2021.

Dessa forma, muitos alunos, que contavam com a possibilidade de ter em mãos um *smartphone* e o chip fornecido pela SEDUC, tiveram a oportunidade de dar continuidade aos estudos escolares, mesmo diante de todas as dificuldades que o contexto social apresentava.

As principais plataformas/tecnologias digitais adotadas pelas escolas para a ministração de aulas durante esse período de ensino remoto eram:

a) *Google Meet*: é a plataforma mais utilizada para ministrar aulas síncronas e on-line. Segundo o site *TechTudo*⁷, é “uma plataforma de videoconferências do *Google*, pertencente ao *Workspace*, que oferece planos gratuitos e pagos para criação de reuniões com até 250 pessoas, com duração de até 24 horas, criptografia e uma série de recursos disponíveis.”

b) Plataforma *Classroom*: de acordo com a explicação do site *TecTudo*⁸, o *Classroom* “é a sala de aula online do *Google*, em que alunos e professores podem realizar encontros virtuais para a realização de aulas à distância”. Embora essa plataforma vincule links de videochamadas do *Meet*, os docentes costumam utilizá-la como ferramenta de aula assíncrona, depositando arquivos, como PDF, áudios, vídeos e links de sites que contém os assuntos abordados nas aulas síncronas.

c) Rede Social *Whatsapp*: segundo o site *TechTudo*⁹, é um aplicativo de comunicação entre as pessoas do mundo todo, em que “Suas funcionalidades permitem que o usuário, além de trocar mensagens, possam compartilhar histórias e momentos de diferentes formas, seja por áudio, vídeo ou ligações.” Assim como a plataforma *Classroom*, o *Whatsapp*, apesar de fornecer a função de videochamadas, sua função principal adotada pelas escolas é de divulgação de avisos pertinentes às atividades pedagógicas da escola em geral. Dessa maneira, em segundo plano, possui as mesmas funções de depósito e complementação de arquivos de aulas.

Postas essas considerações, faz-se necessário esclarecer que, das três plataformas acima mencionadas, a pesquisadora fora inserida como aluna em apenas duas, a *Classroom* e a do *Google Meet*, sendo cada uma correspondente a uma turma de cada professor observado.

⁷<https://www.techtudo.com.br/listas/2021/08/como-funciona-o-google-meet-veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-app.ghml>

⁸ <https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/04/como-funciona-o-google-classroom-saiba-tudo-sobre-a-sala-de-aula-online.ghml>

⁹ <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/whatsapp-messenger/>

A observação era realizada em apenas 1 (um) horário por semana de cada professor. Dessa forma, soma-se a carga horária semanal de 4h (quatro horas) de observação, sendo 16h (dezesesseis horas) mensais por professor observado.

Passados os três meses de observação, a pesquisadora entregou a entrevista (ver ANEXO I) elaborada no *Google Forms*¹⁰ para os professores com 10 (dez) perguntas elaboradas à luz da Pedagogia dos Multiletramentos e da teoria dos Gêneros discursivos de Bakhtin.

Nesse mesmo período, solicitou aos professores que elessem 05 (cinco) alunos de suas turmas para a aplicação do questionário (ver ANEXO II) que possui 11 (onze) perguntas e foi elaborado no aplicativo *Google Forms* à luz da Pedagogia dos Multiletramentos e da teoria dos Gêneros discursivos de Bakhtin. Dessa forma, cada professor enviou o contato de *WhatsApp* de cada um de seus 5 alunos para a pesquisadora e esta os convidou individualmente a participar da pesquisa, explicando detalhadamente os objetivos desta pesquisa mais uma vez, pois o termo de consentimento livre e esclarecido enviado ao CEP/UFMA foi enviado previamente aos professores e alunos como determina as Diretrizes de Conselho de Ética da UFMA.

Após a observação das aulas e a obtenção das respostas das entrevistas com os professores e dos questionários aplicados aos alunos, foi possível realizar a análise dos dados coletados. Destarte, no capítulo seguinte trataremos da análise e discussões dos dados coletados a partir dos três instrumentos de coletas de dados já mencionados.

¹⁰ Segundo o site *Techtudo*, o *Forms* é um serviço gratuito para a criação de formulários online. O usuário pode produzir e enviar por e-mail ou link pesquisas de múltipla escolha, testes com questões discursivas, solicitação de avaliações em escala numérica, entre outras opções. A ferramenta é ideal para quem precisa obter *feedbacks* sobre algo, organizar inscrições para eventos ou realizar provas à distância, por exemplo. A plataforma conta com uma galeria com uma infinidade de modelos prontos que podem ser editados e usados como exemplo. Disponível em <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/04/como-usar-o-google-forms-saiba-criar-um-formulario-online.ghml>.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Iniciamos a análise e discussão dos resultados considerando a ordem cronológica de utilização dos instrumentos de coleta de dados, tendo em vista que o uso desses instrumentos está em consonância com os objetivos propostos por esta pesquisa. São estes: investigar práticas de multiletramentos mediadas por tecnologias digitais no âmbito do ensino de língua espanhola no ensino médio em escolas públicas de São Luís-MA; identificar as ferramentas digitais que são utilizadas pelos professores para viabilizar práticas de multiletramentos no ensino espanhol; e descrever práticas de ensino do espanhol como língua adicional que evidenciem a transposição didática de princípios da Pedagogia dos Multiletramentos através do uso das Tecnologias Digitais.

Assim, apresentamos primeiramente os resultados gerais das observações de aulas dos quatro professores, depois trazemos, a título de exemplo, uma análise minuciosa e mais detalhada de uma aula de cada professor, a partir dos objetivos específicos desta pesquisa.

Em seguida, faremos a apresentação e discussão dos resultados das entrevistas com os professores. Finalizaremos este capítulo nessa mesma sequência lógica, apresentando os resultados mais expressivos dos questionários aplicados aos alunos, analisando os pontos mais relevantes a fim de responder os questionamentos deste estudo. Todos os três instrumentos escolhidos por esta pesquisa visam responder os três objetivos anteriormente apresentados.

Faz-se necessário, neste momento, esclarecer que, em razão de ser vasto o material coletado, principalmente os relacionados às observações de aulas, o segundo objetivo específico desta pesquisa irá priorizar a descrição de práticas de ensino do espanhol que evidenciem a transposição didática de dois dos quatro princípios da Pedagogia dos Multiletramentos. São eles: o princípio da *Prática Situada* e o princípio da *Prática Transformadora*.

A opção pelo primeiro princípio, a prática situada, deve-se ao fato de que entendemos que exercer prática de linguagem situada significa essencialmente atuar a partir de parâmetros flexíveis de gêneros discursivos, os quais são, sistematicamente, tratados nos instrumentos entrevista e questionário desta pesquisa.

Quanto à opção pelo princípio da prática transformadora, entendemos sua relevância, tendo em vista que o objetivo final da PM é fazer com que o aluno redesenhe, ressignifique as práticas de produções de textos, baseado em seus próprios objetivos e valores a partir da retomada da situação prática (a da prática situada).

Assim, entendemos que, para que haja uma análise mais detalhada e consistente do farto material coletado, devemos delimitar a análise dos princípios da PM aos dois princípios supracitados.

6.1 Resultado e discussão das observações de aulas

Como já foi fartamente explicado no capítulo anterior, as observações das aulas se deram por meio de plataformas digitais em virtude do cenário de isolamento social, devido à pandemia do Covid-19. Assim, entendemos ser necessário explicar aqui nossa constatação de que, devido à dinâmica das aulas remotas em aplicativos, na qual os professores não obtiveram significativas interações com seus alunos, um determinado assunto trabalhado em sala de aula online se estendia por, no máximo, duas horas aulas e a quantidade de aulas semanais era de, apenas, 1 (uma) hora.

Dessa forma, a partir das análises das observações de aulas, ficará notório para o leitor que o ensino de determinados assuntos não levou mais que duas aulas síncronas, sendo as aulas assíncronas geralmente destinadas à resolução de atividades e complementação das aulas síncronas. Para tanto, iniciaremos com a análise geral das observações de aulas dos quatro professores.

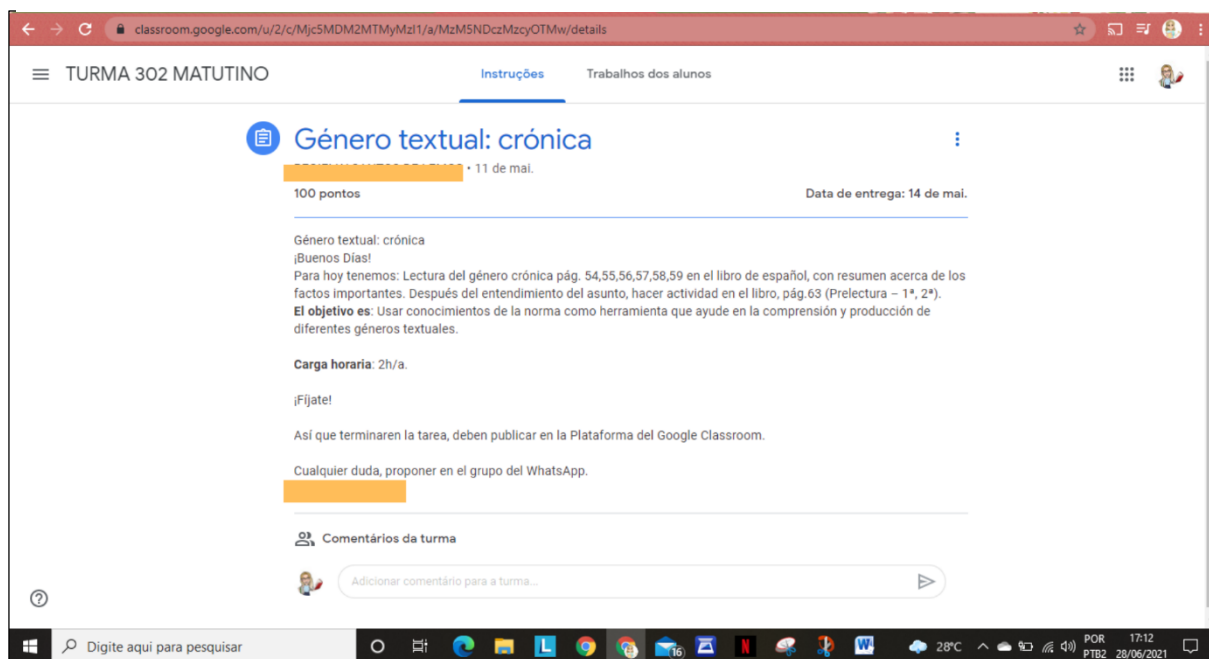
6.1.1 Considerações gerais sobre as observações de aulas

Os resultados aqui apresentados privilegiam as análises de aulas ofertadas na modalidade síncrona, ou seja, pelo *Google Meet*, ficando as aulas assíncronas, postadas no *Google Classroom*, em segundo plano de análise. Esse foco deve-se ao fato de que é no formato online que entendemos ser observada com mais clareza a didática de ensino de cada professor e, também, os pontos requeridos pelos objetivos específicos desta pesquisa.

O P.ER1 ministrou 03 (três) aulas síncronas e 09 (nove) aulas e/ou atividades assíncronas em sua turma de 3º ano do ensino médio. Estas últimas foram postadas na plataforma *Classroom* por meio de *links* que direcionam os alunos a documentos em formatos PDF¹¹ e DOC.X¹² e, também, a vídeo aulas do *YouTube* sobre diversos assuntos como “*Las voces verbales activa y pasiva; Expresión de opinión/consejos; Género textual Crónica; Las profesiones; Conjunciones condicionales; e Vocabulario de Canción*”. Dessas, a única em que podemos perceber a utilização de um gênero discursivo foi a de Gênero textual crônica. A seguir, podemos ver que, nessa específica aula, o professor apenas solicitou que os alunos lessem a crônica presente no livro didático entregue pela escola e que respondessem a atividade de interpretação do livro sobre a referida crônica.

A respeito das aulas síncronas, apresentamos a que foi ministrada no dia 08 de junho. Tratava-se de uma revisão sobre “*conjunciones condicionales*” e sobre “el género crónica” a partir de um slide apresentado no formato PDF, tendo a presença de 10 alunos e pouca participação. Vejamos abaixo:

Figura 3: Print 1 - Aula Assíncrona sobre "Género Crónica" (P.ER1).

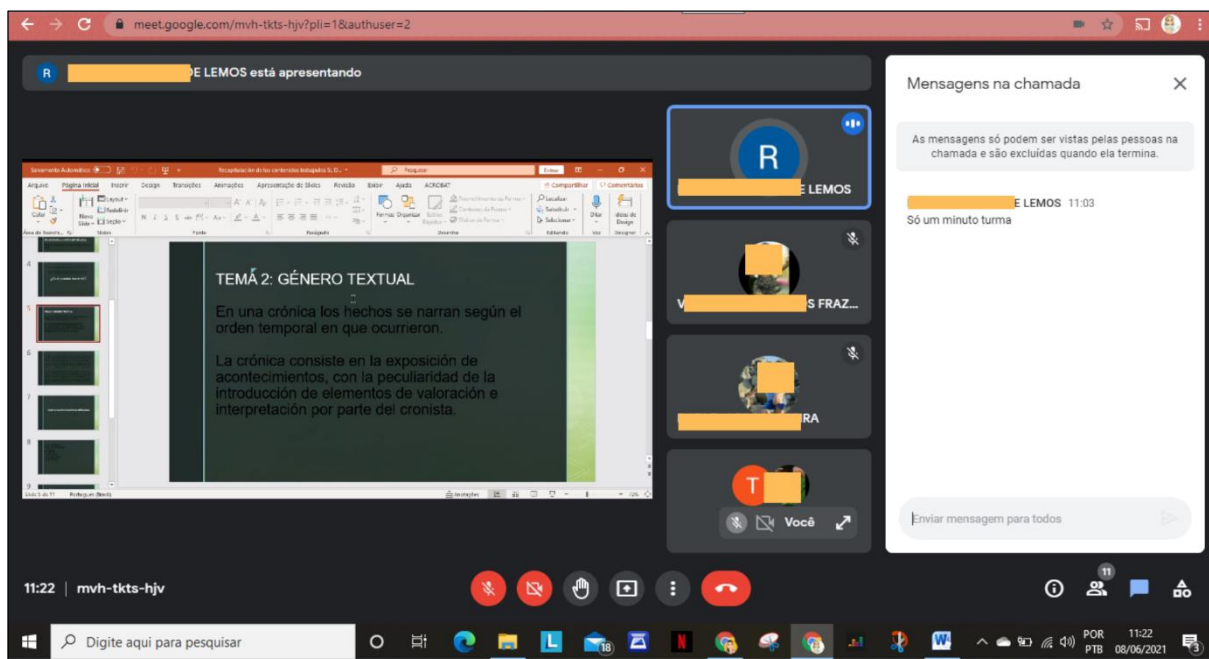


Fonte: Própria autora, 2023.

¹¹ O PDF (*Portable Document Format*) é um formato de arquivo desenvolvido pela *Adobe Systems* para representar documentos de maneira independente do aplicativo, *hardware*, e sistema operacional usados para criá-los.

¹² O DOCX (abreviação de “*Document*”) se refere ao formato específico de arquivos de propriedade da Microsoft, gerados pelo software Microsoft Word,

Figura 4: Print 2 - Aula síncrona sobre "Gênero Crônica" (P.ER1)



Fonte: Própria autora, 2023.

A partir de uma análise geral da observação dessa aula e das demais, podemos constatar que, no que se refere à identificação de tecnologias digitais no ensino da língua espanhola, o P.ER1 tende a utilizar ferramentas multissemióticas de uso corriqueiro dos alunos, são elas: os diversos tipos de vídeos do *YouTube*, como vídeo clips, vídeo aulas e documentos no formato PDF ou DOC.X, em ambas as modalidades de ensino de aulas, síncronas e assíncronas.

Antes dessa revisão, a aula do dia 20 de abril fora cancelada por motivo de ordem pessoal do docente, ficando a aula desse dia postada na plataforma *Classroom*. A aula do dia 27 de abril será analisada com mais detalhes nos próximos subcapítulos deste estudo.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico desta pesquisa, encontramos, nesta análise geral, a orientação de apenas um princípio em duas aulas, é o princípio da prática situada na citada aula do gênero textual crônica e na aula de vocabulário ao usar o gênero música. Esses são gêneros conhecidos e estudados pelos alunos desde o ensino fundamental, portanto, faz parte do contexto sociocultural dos discentes. Porém, não constatamos a orientação dos demais princípios em nenhuma das aulas até aqui analisadas. Na aula sobre o gênero crônica, não foi apresentado um exemplo desse gênero, no qual o docente e alunos discutissem e

analisassem as condições de produção do gênero apresentado. Assim, não observamos os princípios da instrução aberta, nem do enquadramento crítico. Também não constatamos a orientação do princípio da prática transformadora, tendo em vista que não fora proposto pelo professor uma proposta de produção, de ressignificação de gênero discursivo algum na língua espanhola em suas aulas, nem mesmo na aula cujo tema era o próprio gênero estudado, a crônica.

Continuando a análise geral dos demais professores, o P.ER2 ministrou 02 (duas) aulas síncronas e 05 (cinco) aulas assíncronas em sua turma de 2º ano do ensino médio. É importante destacar uma situação pontual na escola do P.ER2: a presença dos alunos nas aulas síncronas, por meio do *Google Meet*, era, inicialmente, baixíssima, motivo pelo qual eram reduzidas as quantidades de aulas síncronas no período de observação. Após a SEDUC/MA fornecer *chips* com acesso à internet aos alunos no final do mês de abril e início de maio, essa realidade começou a mudar.

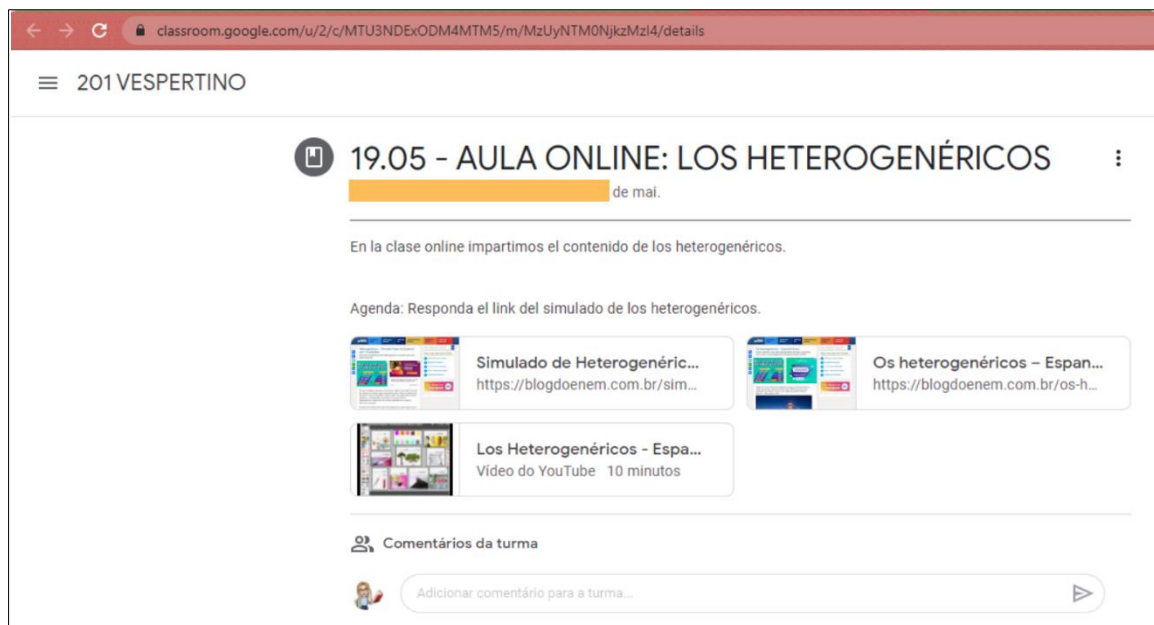
Essa reduzida participação nas aulas remotas/síncronas ocorria não apenas pela falta/reduzido acesso à internet, mas, também, em razão da baixa condição econômica do público por ela atendido. A referida escola regular localiza-se em zona periférica de São Luís, atendendo a uma população de baixa renda. Assim, grande parte de seus alunos não dispunha de *smartphones*, computadores ou *notebooks* para realizar o acompanhamento das aulas remotas.

A outra parte dos alunos, que participava das aulas remotas, era dividida entre os que utilizavam os aparelhos de *smartphone* dos pais/responsáveis e os que possuíam seu próprio aparelho. Chegamos a essa conclusão a partir de conversas informais realizadas entre esta pesquisadora e o P.ER2. Assim, fica evidente quão precários foram os dois anos letivos no período de pandemia da Covid-19 desta e de outras escolas da rede pública estadual que mantinham condições semelhantes a essa escola, especialmente as regulares.

As duas únicas aulas síncronas de espanhol observadas foram ministradas nos dias 26 de maio e 09 de junho de 2021. Essa realidade também não era diferente em relação às aulas assíncronas, na plataforma *Classroom*, sendo que cinco foram a quantidade de aulas postadas, nos dias 02, 04, 19, 26 e 30 de maio de 2021.

Nessas últimas, o P.ER2 postava temas extras aos apresentados nas aulas síncronas, como “*el arte espanhol*”; “*los heterogenéricos*” e “*los Heterotónicos*”. Vejamos o exemplo da aula do dia 19:

Figura 5: Print 3 - Aula assíncrona sobre “*Los heterogenéricos*” (P.ER2).



Fonte: Própria autora, 2023.

Há dois *links* de um mesmo site que abordam o tema “*los heterogenéricos*”, o “blog do enem”. Há, também, uma videoaula do *YouTube* tratando do assunto sem apresentar gênero discursivo algum, apenas explicando a definição de *heterogenéricos*, relacionando palavras e suas respectivas imagens do espanhol com as de língua portuguesa que possuem o gênero oposto ao da língua em estudo.

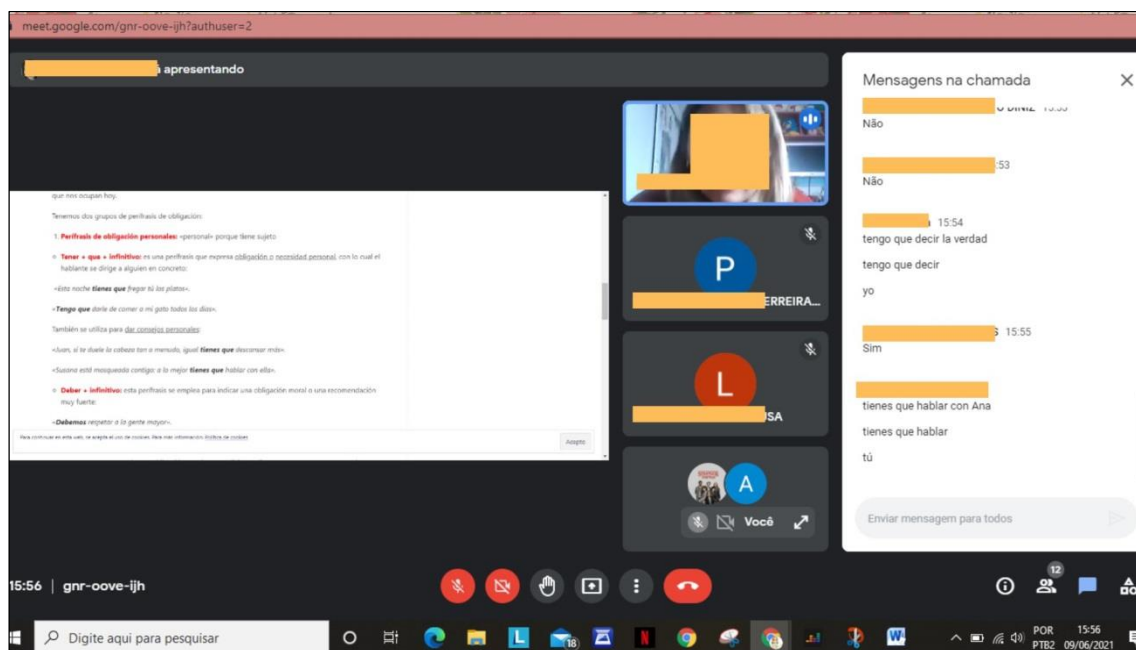
Não conseguimos notar nessa aula assíncrona a presença de um gênero discursivo em língua espanhola, mas apenas uma abordagem direta da contraposição de gêneros feminino e masculino entre o vocabulário da língua espanhola e o da língua portuguesa. Também não notamos a troca de informações e discussões entre professor e alunos referente ao tema estudado. Ou seja, não há trabalho colaborativo de construção de sentidos.

Dessa forma, não conseguimos identificar a orientação dos princípios da PM, principalmente o da prática transformadora, uma vez que não houve estímulo de produção e de resignificação do assunto estudado a partir de algum gênero discursivo. Por exemplo, poderia o docente, segundo a PM, propor que os alunos escrevessem como foi o dia deles em um diário digital, abordando palavras

- **Tener + que + infinitivo:** es una perífrasis que expresa obligación o necesidad personal, con lo cual el hablante se dirige a alguien en concreto:
 «Esta noche **tienes que** fregar tú los platos».
 «**Tengo que** darle de comer a mi gato todos los días».
 También se utiliza para dar consejos personales:
 «Juan, si te duele la cabeza tan a menudo, igual **tienes que** descansar más».
 «Susana está mosqueada contigo: a lo mejor **tienes que** hablar con ella».
- **Deber + infinitivo:** esta perífrasis se emplea para indicar una obligación moral o una recomendación muy fuerte:
 «**Debemos** respetar a la gente mayor».

O professor, à medida que lia os exemplos em negrito, explicava a tradução de cada frase e digitava no *chat* mais exemplos similares aos apresentados no site, como quando escreve “tengo que decir la verdad” e “tienes que hablar con Ana”, como podemos ver a seguir:

Figura 7: Print 5 - Explicação das frases contendo “Perífrasis de obligación” (P.ER2).



Fonte: Própria autora, 2023.

Assim, a aula não abordava um gênero discursivo, o que não nos possibilita constar a orientação do princípio da prática situada, bem como a dos princípios da instrução aberta e do enquadramento crítico, em que fosse abordado e analisado sistematicamente o contexto de produção de algum gênero discursivo que apresentasse as “*perífrasis verbales de obligación*”. Quanto ao princípio da prática

transformadora, este também não foi constatado, inclusive porque não houve estímulo ou proposta de atividade de produção, de ressignificação do assunto estudado.

Embora o professor não tenha trabalhado algum gênero discursivo para tratar das “perífrasis”, poderíamos encontrar a orientação do princípio da prática transformadora caso ele solicitasse que os alunos produzissem alguma pequena história (conto), ou uma música, ou uma história em quadrinhos que permitisse abordar o assunto estudado. Esses são três exemplos que evidenciariam a orientação do princípio da prática transformadora, mesmo não tendo sido encontrados os demais princípios, o que corrobora a afirmação de Rojo (2012) de que as orientações dos quatro princípios da PM não são fases a serem seguidas, de modo que podem ser realizadas de forma simultânea ou, até mesmo, separadas.

Nas demais aulas assíncronas, as postadas no *Classroom*, notamos que as ferramentas digitais utilizadas habitualmente pelo professor são sites voltados ao ensino do espanhol e vídeo aulas do *YouTube*. Em nenhuma delas conseguimos visualizar a orientação dos quatro princípios da PM.

Prosseguimos, então, com a análise geral das observações de aulas do P.IEMA1 em sua turma de 2º ano. Nos três meses de observação, o docente ministrou sete aulas síncronas, nos dias 19 e 26 de abril, 03, 10 e 24 de maio e 07 e 14 de junho, cujos temas se referiam a “*Al telefono*”, “*Los adverbios*”, “*Los comparativos*”, “*El pretérito perfecto compuesto*”, “*Los demostrativos*”, e “*Las leyendas (lendas) de la hispanoamérica*”. A aula do dia 19 de abril será explicada na íntegra nos próximos subcapítulos.

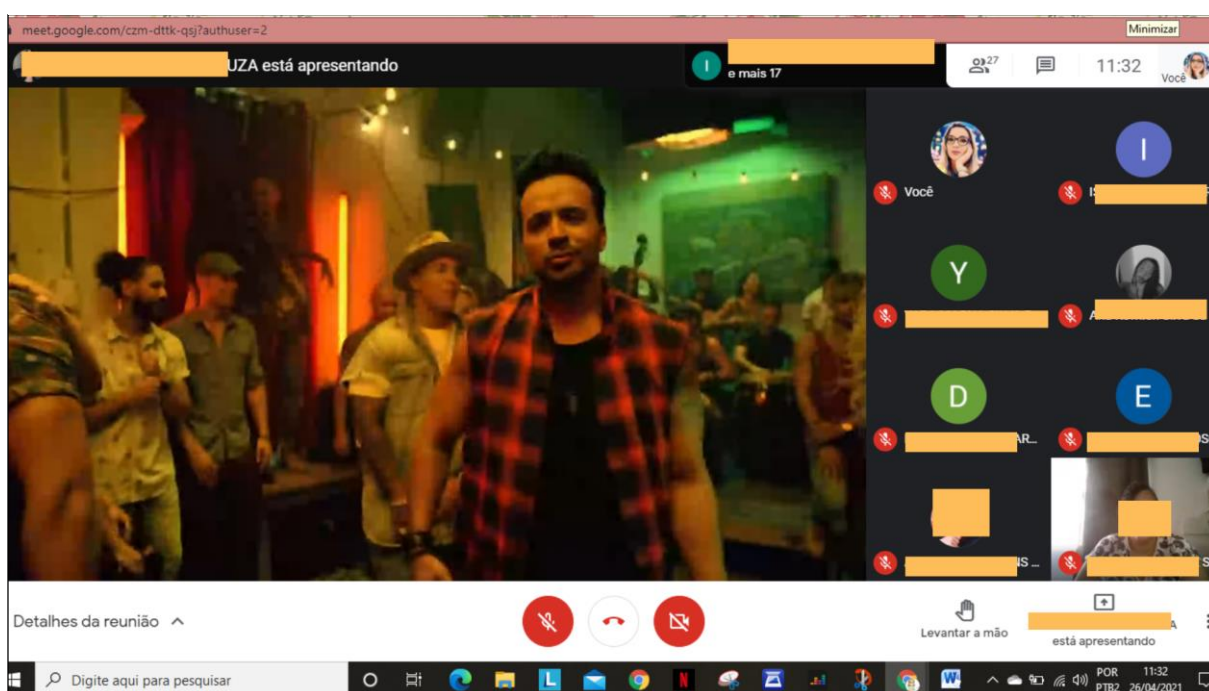
No que se refere às aulas assíncronas, na plataforma do *Google Classroom*, o professor postou dez aulas que correspondiam a atividades ou revisões das aulas dadas no *Google Meet*, ou seja, o P.IEMA1 não utilizou, no período de observação de aulas, o *Google Classroom* como ferramenta de ministração de aula, mas como ferramenta de complementação das aulas síncronas. Dessa feita, analisaremos rapidamente o exemplo da aula síncrona de “*los adverbios*”, ministrada no dia 26 de abril e sua consequente complementação (atividade) no *Google Classroom*.

A aula contava com a presença de 27 alunos e com a interação de 5 alunos que saudavam e sempre respondiam as perguntas do professor. Este iniciou

apresentando um slide no formato PPT.X¹³ que continha a definição de advérbios em espanhol, seguidas de outros slides com exemplos de advérbios em espanhol aplicado em frases. Os últimos slides, em PDF, destinavam-se a apresentar tabelas comparativas entre os advérbios da língua espanhola e da língua portuguesa.

O professor continuou apresentando o gênero discursivo música no formato vídeo clip no Youtube a fim de que, após ouvir a música, os alunos citassem algum advérbio que pudessem ter ouvido. A música era *Despacito* (devagarinho), de Luis Fonsi, abaixo:

Figura 8: Print 6 - vídeo clip do gênero música – aula sobre “los advérbios” (P.IEMA1).

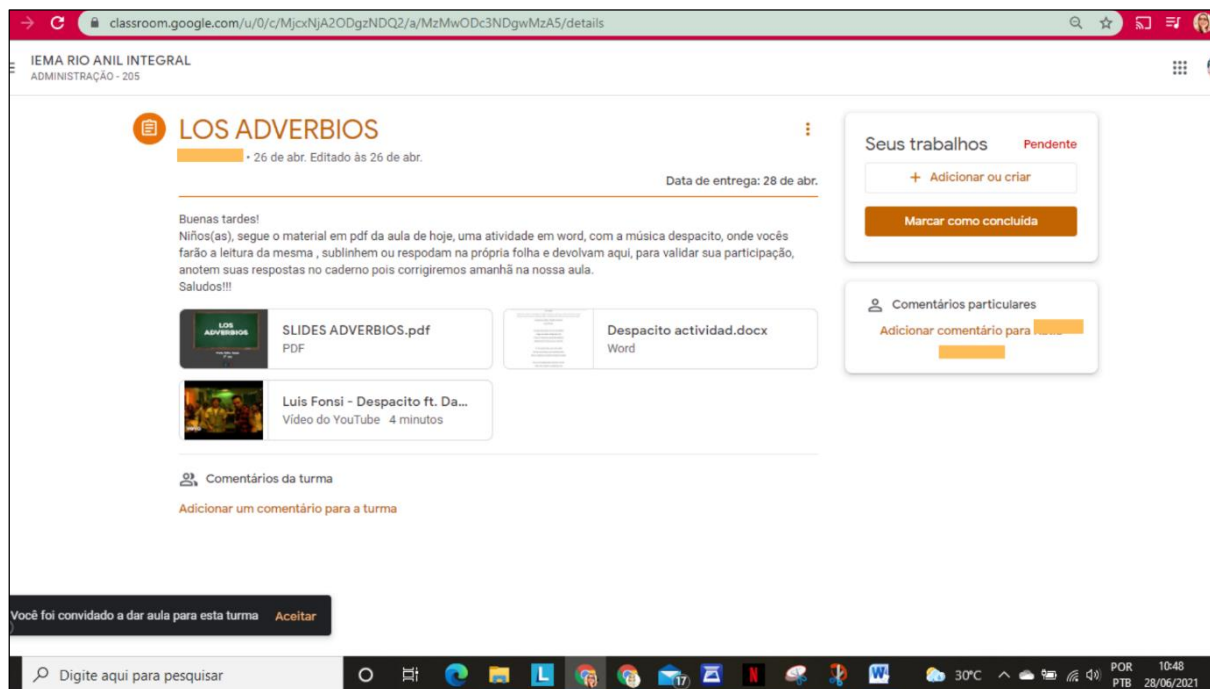


Fonte: Própria autora, 2023.

Após discutir a interpretação da letra da música juntamente com os alunos, o P.IEMA1 avisou que deixaria o material trabalho na aula na plataforma *Classroom* e que acrescentaria uma atividade no formato DOC.X, na qual os alunos deveriam sublinhar os advérbios presentes na letra da música *Despacito*. Assim o fez:

¹³ Segundo o site da empresa *Microsoft*, PPT.X é o formato dos arquivos criados e editados no programa *Power Point*, software responsável por criar apresentações do zero ou usar modelos. Disponível em: <https://support.microsoft.com/pt-br/office>. Acesso em 12 nov. 2022.

Ao se utilizar de um gênero discursivo conhecido pelo seu público,
 Figura 9: Print 7 - atividade referente à música *Despacito* (P.IEMA1).



Fonte: Própria autora, 2023.

especialmente com a letra de uma música que, à época, estava bastante popularizada, encontramos a orientação do princípio da prática situada. Ao tratar da interpretação da música, em seu contexto de produção, mas sem tecer análises críticas das suas condições de produção, visualizamos a orientação apenas do princípio da instrução aberta, porém não visualizamos o do enquadramento crítico.

Em relação à orientação do princípio da prática transformadora, também não o visualizamos, tendo em vista que não foi proposta atividade de *redesign* do gênero discursivo utilizado, abordando o tema estudado. Ou seja, de acordo com a PM, poderia o P.IEMA1 ter solicitado que seus alunos elaborassem uma música ou mesmo um vídeo clip, os quais utilizassem, em sua letra, alguns advérbios em espanhol.

Nessas e em outras aulas, verificamos que o docente costumava utilizar como TD os slides nos formatos PDF, PPT.X e DOC.X e, também, o *YouTube* para apresentação de diversos tipos de vídeos em língua espanhola. Também fazia uso esporádico de outras ferramentas, como quando utilizou, na aula sobre “*los comparativos*”, o aplicativo de jogo *Socrative*¹⁴ e, na aula sobre as lendas da

¹⁴ Segundo o sites.google.com, *Socrative* é um aplicativo que permite que professor e alunos possam interagir, a partir do smartphone, tablet ou computador. Permite dinamizar a aplicação de atividades

hispanoamérica, utilizou o *Padlet*¹⁵. Quanto à orientação dos quatros princípios nas demais aula, notamos, em geral, somente o princípio situada, os demais não.

Por fim, finalizamos estas considerações gerais sobre as observações de aula com o P.IEMA2, o qual ministrou quatro aulas síncronas para sua turma de 3º ano nos dias 05, 19 e 26 de maio e 26 de junho. As aulas assíncronas, postadas na plataforma *Classroom*, também contava com a mesma quantidade e servia de complementação dos assuntos abordados no *Google Meet*, bem como meio de proposição de atividades.

Esclarecemos que, neste caso, não houve observação no mês de abril, pois esta pesquisadora só recebeu a autorização da gestão escolar para a observação de aulas do P.IEMA2 no final no referido mês.

Os temas abordados nessas aulas eram sobre “*Las tareas del hogar*” (as tarefas do lar), “*Los heterosemánticos*” e “*Los heterogenéricos*”. Faremos, mais adiante, uma análise mais detalhada da aula do dia 26 de maio, referente ao tema “*Los heterosemánticos*”. Por ora, analisaremos as demais aulas, trazendo a aula do dia 05 de maio como exemplo, sobre “*Las tareas del hogar*”.

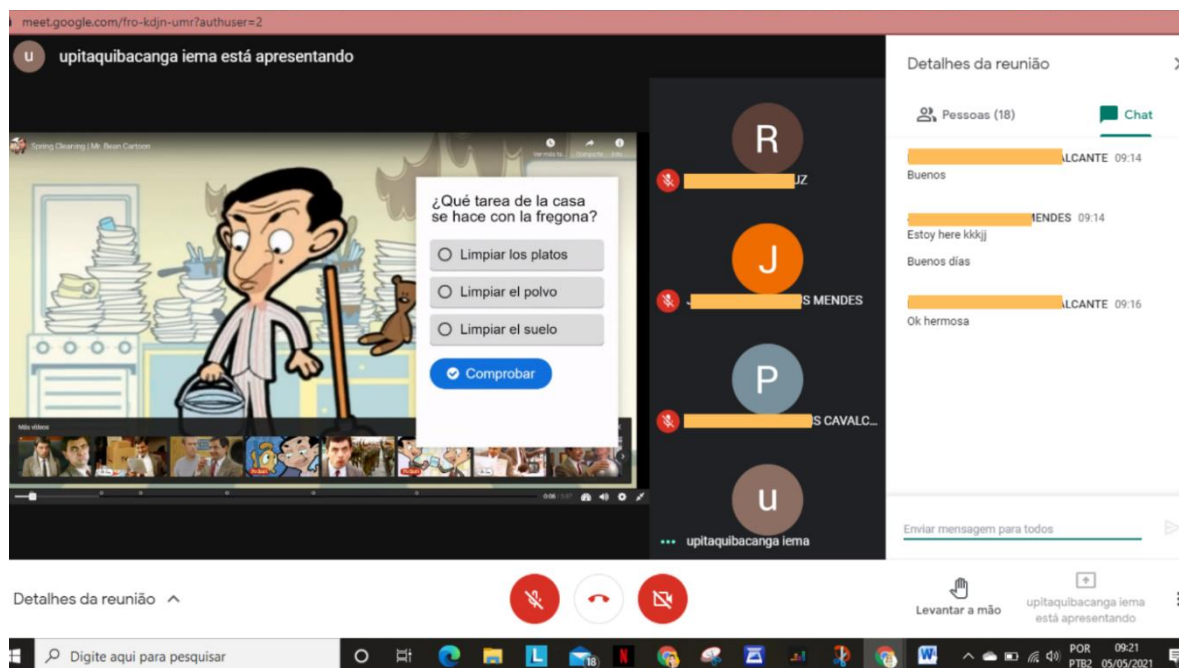
Essa aula contou com a presença de 17 alunos, sendo que a interação com o professor se dava com cerca de 5 alunos. A apresentação do tema, no *Google Meet*, se deu por meio de slides produzidos no aplicativo *Canva*¹⁶, o qual permitia, também, a reprodução de vídeos. Assim, trouxe o gênero discursivo curta-metragem numa animação retirada do *YouTube* em que o famoso personagem inglês de humor Mr. Bean realiza tarefas domésticas de forma atrapalhada. À medida que a animação mostrava o personagem realizando diferentes tarefas domésticas, o docente pausava o vídeo e mostrava perguntas em língua espanhola relativas a qual tarefa estava sendo executada pelo personagem, de forma que os alunos escolheriam uma das três opções apresentadas como respostas. Vejamos:

em sala de aula ou como tarefa extraclasse. Os alunos podem responder as questões a partir de seus aparelhos, contanto que disponham de uma conexão Internet.

¹⁵ Segundo o site *Techtudo*, o *Padlet* é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2022.

¹⁶ Segundo a própria empresa *Canva*, “Lançado em 2013, o *Canva* é uma ferramenta online que tem a missão de garantir que qualquer pessoa no mundo possa criar qualquer design para publicar em qualquer lugar”. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/about/. Acesso em 22 out. 2022.

Figura 10: Print 8 - animação em vídeo – aula de “*tareas del hogar*” (P.IEMA2)

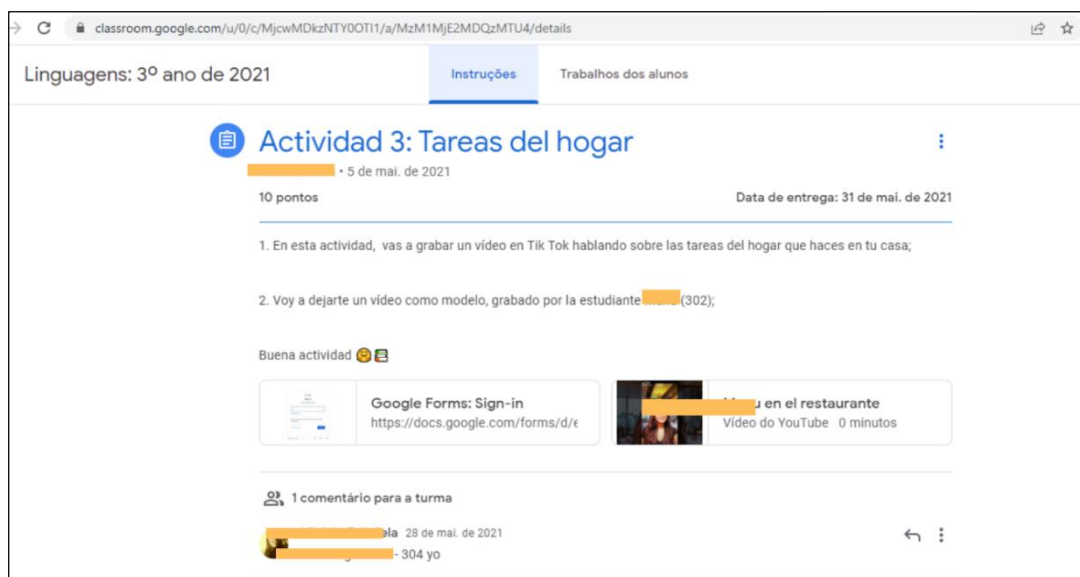


Fonte: Própria autora, 2023.

Depois de reproduzir todas as tarefas executadas e de questionar qual era cada uma em espanhol, o P.IEMA2 deixou uma atividade na plataforma *Classroom*, na qual os alunos deveriam gravar um vídeo no aplicativo *TikTok*¹⁷ falando sobre as tarefas do lar que faziam em suas casas. Anexou os detalhes da proposta da atividade em link do *Google Forms* e deixou um vídeo como modelo, gravado por outra aluna de outra turma:

¹⁷ O *TikTok* é um popular app de vídeos curtos disponível para celulares Android e iPhone (iOS). Fenômeno principalmente entre os jovens, foi o aplicativo mais baixado no mundo em 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2021/05/como-funciona-o-tiktok>. Acesso em 22 out. 2022.

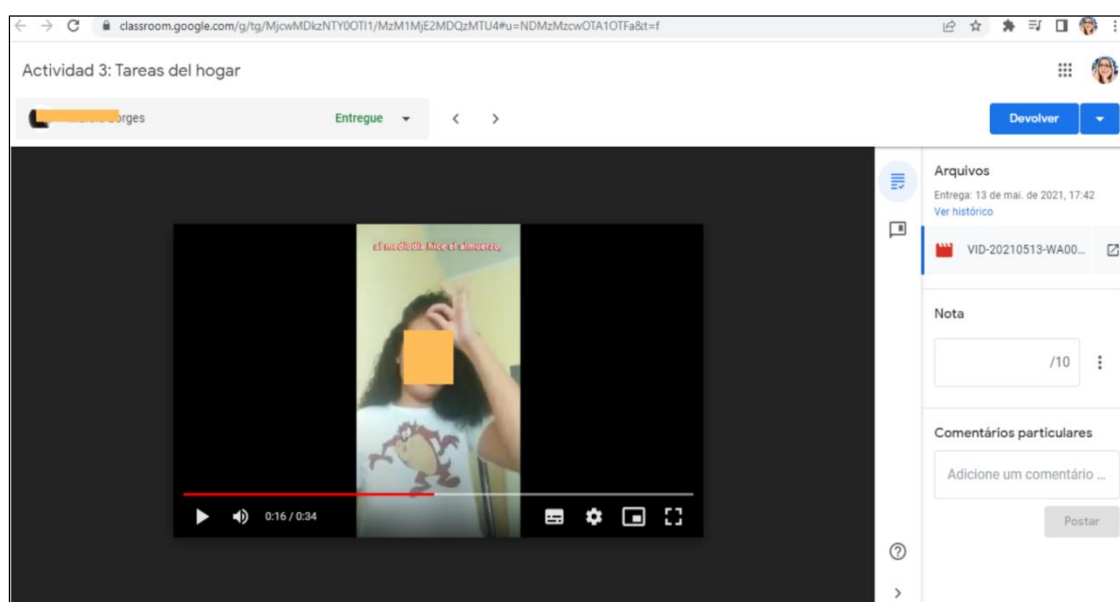
Figura 11: Print 9 - Proposta de atividade de produção de vídeo (P.IEMA2).



Fonte: Própria autora, 2023.

Doze alunos gravaram os vídeos e os devolveram na plataforma *Classroom*. A seguir, podemos ver o *print* de um momento da gravação de uma aluna surda, que produziu um vídeo descrevendo suas atividades de casa em libras e as apresentou com legendas em língua espanhola:

Figura 12: Print 10 - Produção de vídeo por aluna surda. Aula sobre “las tareas del hogar” (P.IMEA2).



Fonte: Própria autora, 2023.

No momento exato de pausa do vídeo, representado no *print* 10, há a legenda “al mediodía hice el almuerzo”, cuja tradução para o português é “fiz o almoço ao meio dia”. Quanto aos outros onze alunos, estes gravaram diferentes vídeos, enquanto que alguns mostravam, ao fundo, uma sequência de imagens com diferentes partes da casa e com sua imagem à frente, explicando o que costumavam fazer, outros apenas narravam em língua espanhola quais atividades do lar tinham o hábito de realizar, mostrando, apenas, as suas imagens em movimento.

Ao analisarmos essa aula, identificamos que o professor utiliza como TD, de caráter multissemiótico: o aplicativo *Canva* para apresentar seus slides e vídeo e o *YouTube* como fonte de busca do curta do Mr. Bean e do modelo de gravação do *TikTok* feito por outra aluna. Também utilizou *Google Forms*¹⁸ com o objetivo de explicar, em detalhes, a proposta da atividade.

No tocante aos princípios da PM, percebemos a orientação do princípio da prática situada quando o professor traz para a sua didática de ensino um curta-metragem, o qual está presente no entorno de seus alunos. Quanto aos princípios da instrução aberta e do enquadramento crítico, não os encontramos, uma vez que professor e alunos não discutiram as condições socioculturais de produção da animação. Houve, apenas, tradução para o português das perguntas lançadas nas diferentes situações de limpeza da casa.

No entanto, mesmo não tecendo análises sistemáticas e críticas do contexto de produção do vocabulário na animação, notamos a presença do princípio da Prática transformadora, tendo em vista que foi proposto aos alunos que gravassem um pequeno vídeo (curta-metragem) no *TikTok*, os quais deveriam tratar do vocabulário referente a realização de suas tarefas de casa em espanhol. Assim, notamos a ressignificação do assunto estudado por meio do gênero curta-metragem.

Quanto às demais aulas e atividades, identificamos como ferramentas digitais o *Canva* em todas as suas apresentações de slides, o *YouTube* e os sites voltados à aprendizagem lúdica de línguas estrangeiras. São eles: learning.apps.org, quizlet.com, quizizz.com, profedele.es e wordwall.net.

¹⁸ Segundo o site *Techtudo*, *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. A ferramenta é ideal para quem precisa solicitar feedback sobre algo, organizar inscrições para eventos, convites ou pedir avaliações. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms>. Acesso em 23 nov.2022.

Por fim, das quatro aulas síncronas, notamos o princípio da prática situada em duas aulas, quando o professor utiliza os gêneros discursivos charge e meme no dia 26 de maio e o curta-metragem no dia 05 de maio. No que se refere aos princípios da instrução aberta e do enquadramento crítico, não os encontramos em nenhuma das quatro aulas e, por fim, visualizamos a orientação do princípio da prática transformadora em apenas uma aula, a do dia 05 de maio, a analisada anteriormente.

Antes de finalizarmos esta análise geral das observações de aulas, é importante destacar que, por diversos motivos de ordem pessoal dos docentes ou devido ao calendário de eventos da escola, dois professores não ministraram aula durante o mês de junho, são os P.ER1 e o P.ER2.

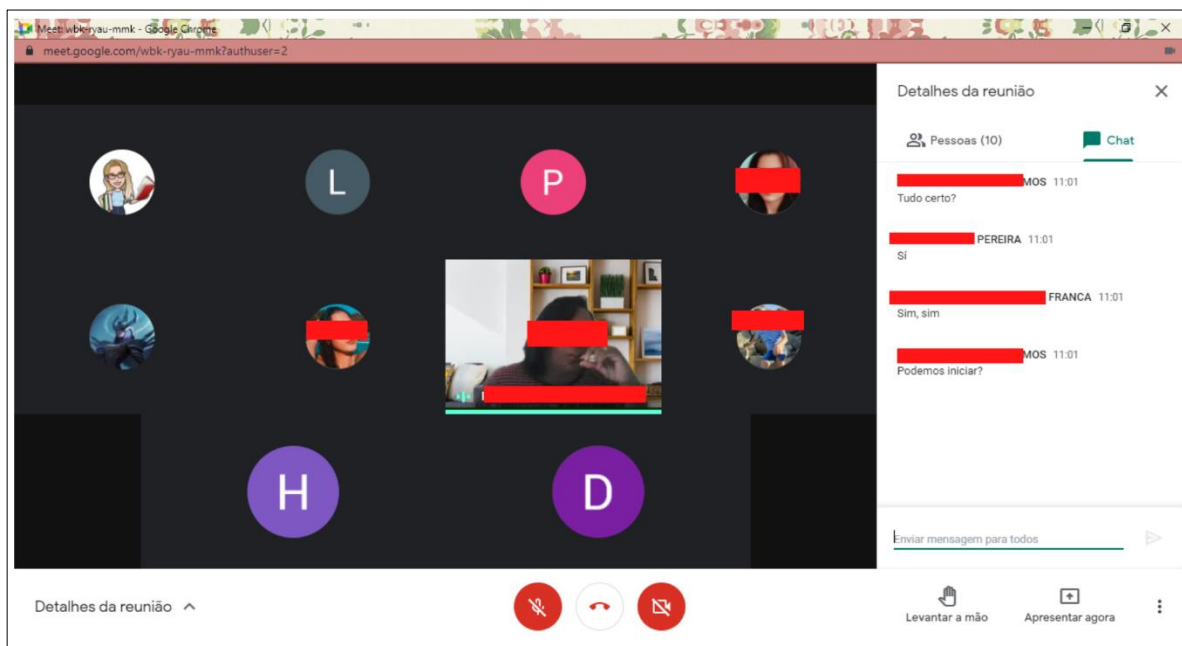
Com o intuito de obtermos análises mais detalhadas e consistentes, trazemos, a seguir, um exemplo da ministração, na íntegra, de uma aula de cada um dos professores.

6.1.1.1 Aula do P.ER1

No dia 27 de abril, o P.ER1 ministrou aula no *Google Meet* referente ao tema “Aprendiendo el vocabulario con músicas en español” para sua turma de 3º ano do ensino médio. Para isso, utilizou-se do gênero discursivo música por meio de uma tecnologia que possui caráter multissemiótico, o *YouTube*. A música em comento foi *Tú sin mí* do cantor argentino Drad Mar’l.

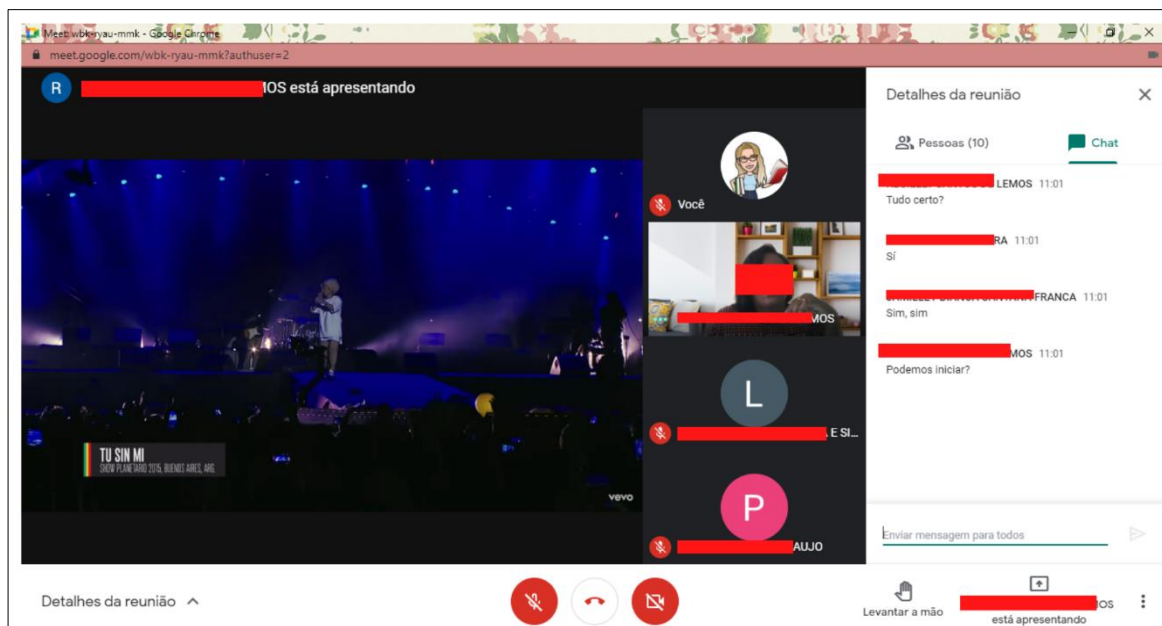
A seguir, apresentamos os *prints* da aula. No primeiro *print* (Print 11) observamos o início da aula online com poucos alunos presentes. O professor introduz o tema e, no Print 12, já podemos observar a execução da música via aplicativo *YouTube*.

Figura 13: Print 11 - Início da Aula de Vocabulário (P.ER1).



Fonte: Própria autora, 2023.

Figura 14: Print 12 - Apresentação da música via YouTube (P.ER1).



Fonte: Própria autora, 2023.

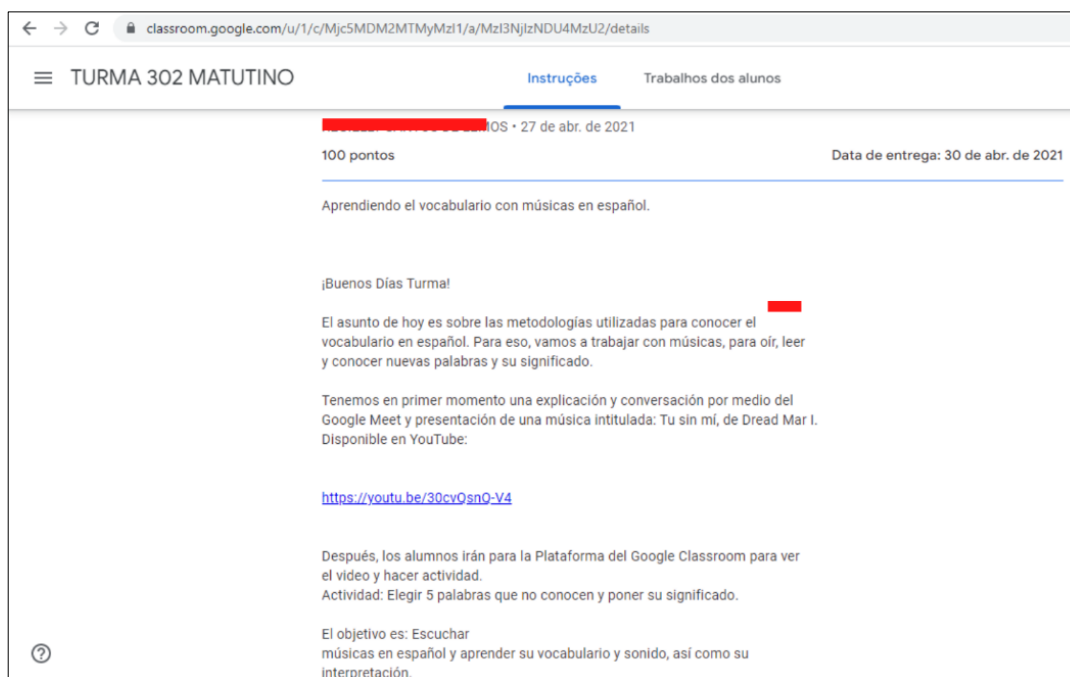
A música é cantada em língua espanhola e não possui legenda de tradução em língua portuguesa. A proposta do professor foi de que, naquele momento, todos a escutassem e, posteriormente, discutissem a letra abordada na canção a partir do ponto de vista e das experiências de cada aluno.

Notamos, nessa aula síncrona, a presença de apenas 10 (dez) alunos, o que evidencia que nessa realidade escolar, em específico, a aula remota não atingiu, sequer, metade dos discentes de sua turma. Inferimos isso, pois a realidade quantitativa de alunos na rede estadual de ensino de São Luís varia entre 30 e 40 alunos por turma nos últimos cinco anos.

Continuando a proposta didática do P.ER1, como tarefa a ser realizada fora de aula, propôs o professor que os alunos deveriam: (1) explicar qual era o conteúdo tratado na letra da música e (2) retirar cinco palavras por eles desconhecidas, de forma que eles anotassem qual o significado real dessas palavras e qual era o significado que eles imaginariam que essas palavras teriam numa leitura inicial.

Explicou o P. ER1 que essa tarefa deveria ser registrada na sala de aula do *Google*, a plataforma *Classroom*, como podemos ver a seguir:

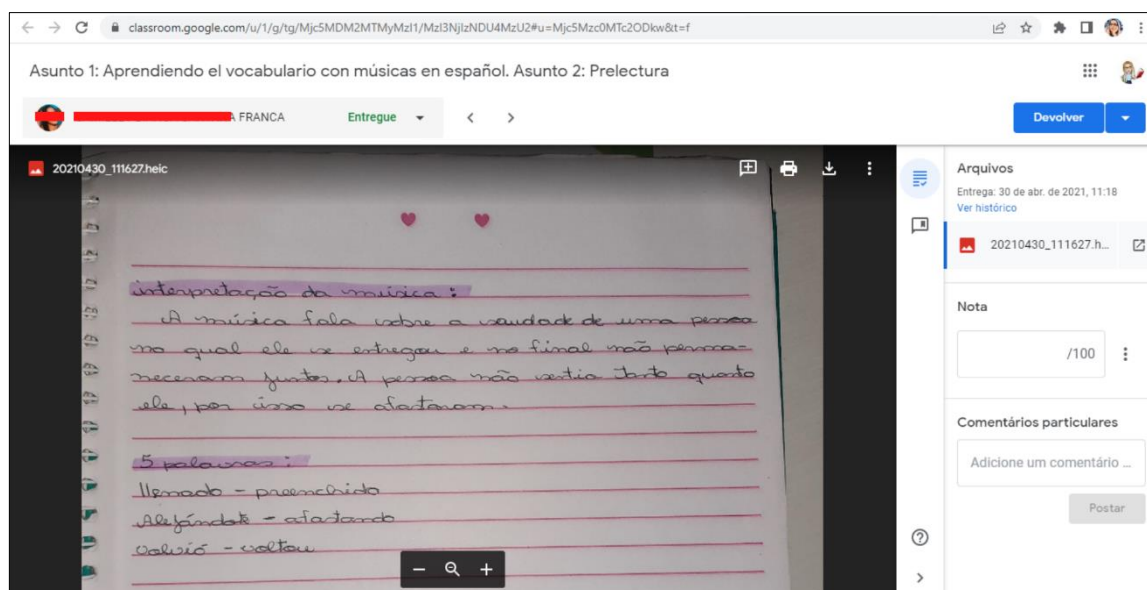
Figura 15: Print 13 - Proposta de atividade extra classe (P.ER1)



Fonte: Própria autora, 2023.

Assim, trazemos uma tarefa realizada por uma aluna nessa plataforma:

Figura 16: Print 14 - Resposta de Aluna da tarefa extra classe (P.ER1).



Fonte: Própria autora, 2023.

A partir da observação dessa específica aula, podemos perceber que o professor se utilizou da música como gênero discursivo, que foi apresentado por meio de uma tecnologia que contempla mais de uma modalidade de linguagem, o vídeo. Ou seja, trata-se do aplicativo *YouTube*, uma tecnologia multimodal, detentora, no caso específico, das modalidades imagens em movimento e som.

Essa é uma ferramenta tecnológica que está constantemente presente no cotidiano tanto de alunos quanto de professores, principalmente fora do contexto escolar. Ou seja, não se trata de uma ferramenta desconhecida pelos alunos, pelo contrário. Além das tecnologias utilizadas habitualmente no ensino, *Google Meet* e *Google Classroom*, o professor utilizou-se de uma tecnologia que já faz das práticas de linguagem de seus alunos. Possuem, assim, domínio e conhecimento técnico dessa tecnologia e, também, do gênero discursivo escolhido, a música. Aqui, visualizamos os princípios da *prática situada*, da *instrução aberta* e do *enquadramento crítico* da Pedagogia dos Multiletramentos. Estes dois últimos tornam-se presentes quando o docente discute a significação da letra da música a partir do ponto de vista dos alunos.

Percebemos, também, a presença da *instrução aberta* e do *enquadramento crítico* quando o P.ER1 analisou e discutiu com os alunos o contexto social de produção dessa música em língua espanhola a fim de que os alunos

compreendessem alguns enunciados/palavras possivelmente por eles desconhecidas.

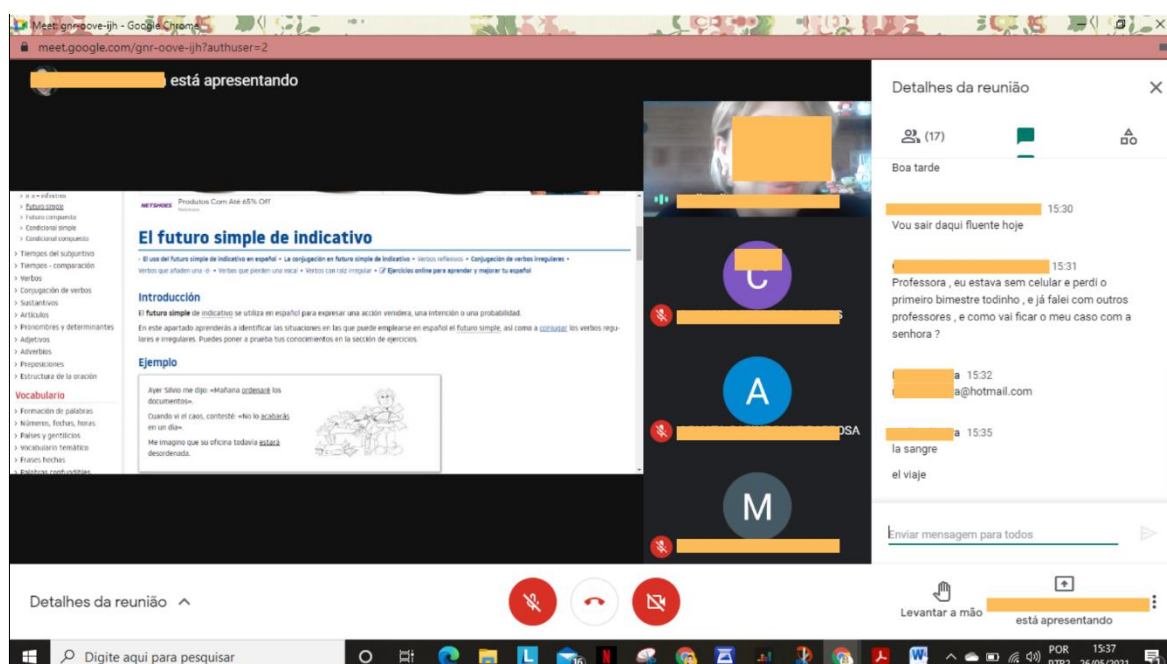
No que se refere à atividade proposta na plataforma *Classroom*, coube aos alunos apenas responder um exercício de interpretação do conteúdo da música, de forma a contemplar palavras do vocabulário espanhol por eles desconhecidas. Não houve proposta de (re) elaboração do gênero discursivo estudado, a música. Assim, percebemos a ausência de orientação do princípio da prática transformadora, haja vista que os alunos não tiveram a oportunidade de ressignificar as práticas de produção do gênero música.

Segundo a proposta da PM, a ressignificação poderia se dar, no caso específico, a partir de uma proposta de produção de música que contemplasse os conhecimentos que os alunos já possuem sobre esse gênero em língua portuguesa, como: ritmo, estilo musical, somando-se ao que foi aprendido em língua espanhola na referida aula. Ou seja, poderia haver a proposta de produção de uma música em áudio ou, até mesmo, em vídeo em língua espanhola, contemplando as palavras apresentadas na atividade do *Classroom*. Assim, seria uma forma de visualizarmos o princípio da prática transformadora.

6.1.1.2 Aula do P.ER2

O professor da segunda escola regular trabalhou com uma turma de 2º ano, ministrando pouquíssimas aulas no período de observação. A seguir, apresentamos os *prints* da ministração de aula referente ao tempo verbal *El Futuro Simple de Indicativo*, no dia 26 de maio de 2021:

Figura 17: Print 15 - Aula Futuro Simple (P.ER2).



Fonte: Própria autora, 2023.

O P.ER2 iniciou a aula revisando o assunto trabalhado em aula assíncrona e anterior na plataforma *Classroom*, cujo tema era *Los Heterogénicos*, como podemos ver nos exemplos apresentados pelo professor nos últimos comentários do *chat* do print acima. São eles: “*la sangre/ el viaje*”.

Prosseguiu apresentando a tela de um site que conceitua e exemplifica, em um monólogo descontextualizado, a presença de três verbos conjugados no tempo verbal estudado. Segue a sua transcrição:

*Ayer Silvio me dijo: mañana ordenaré los documentos.
 Cuando vi el caos, lo conteste: No lo acabarás en un día.
 Me imagino que su oficina todavía estará desordenada.*

A partir desse exemplo, continuou a apresentação do mesmo site demonstrando em um quadro como se forma a conjugação dos verbos regulares com base nas terminações (desinências modo temporais) de futuro:

Figura 19: Print 16 - Quadro de verbos regulares no futuro simples de indicativo (P.ER2).

The screenshot shows a Google Meet interface. The main window displays a presentation slide titled "La conjugación en futuro simple de indicativo". The slide includes a table with verb terminations for different persons and a list of reflexive verbs. The table is as follows:

Persona	Terminaciones	yo	tú	él/ella/usted	nosotros/as	vosotros/as	ellos/ellas/ustedes
yo	-é	hablaré	aprenderé	viviré			
tú	-ás	hablarás	aprenderás	vivirás			
él/ella/usted	-á	hablará	aprenderá	vivirá			
nosotros/as	-emos	hablaremos	aprenderemos	viviremos			
vosotros/as	-éis	hablaréis	aprenderéis	vivireis			
ellos/ellas/ustedes	-án	hablarán	aprenderán	vivirán			

Below the table, it lists "Verbos reflexivos" with an example: "yo me mudaré".

The Meet interface also shows a sidebar with "Detalles da reunião" (Meeting details) for a meeting with 16 participants. The list of participants includes names like "vivi", "leer", "escuch", "escuch + 0", "escucho", "Escucho mucha música en español", "escucharé - escucharás - escuchará", "tener", and "tendré - tendrás".

Fonte: Própria autora, 2023.

Figura 18: Print 17 - Atividade no Classroom sobre "Futuro simple de indicativo" (P.ER2).

The screenshot shows a Google Classroom assignment page. The title is "26.05 - AULA ONLINE: ACTIVIDAD DE ESPAÑOL". The assignment is worth 100 points and is due on June 16. The instructions are: "Conteste los ejercicios sobre el futuro imperfecto de indicativo." and "Enviar foto de las respuestas." The date is 16.06.2021. There is a link to "Ejercicios do Futuro Imperf..." from "https://www.bomespanhol.com...". The page also shows a sidebar with "Seus trabalhos" (Your assignments) and "Comentários particulares" (Private comments).

Fonte: Própria autora, 2023.

Após essa explicação, finalizou avisando que deixaria, nos dias seguintes, uma atividade referente ao tempo verbal estudado. Assim o fez e a postou na plataforma *Classroom* no dia 30 de maio:

Nessa atividade, o P.ER2 solicita que os alunos a respondam enviando as respostas por meio de fotos na própria plataforma. A atividade estava disponível em um link que direcionava para um site de ensino de espanhol, o bomespanhol.com.br. No *print* 18, percebemos que se trata de uma atividade de apenas duas questões em que os alunos devem completar as lacunas das orações com as conjugações de verbos no futuro simples em espanhol adequadas ao contexto expresso na frase:

Figura 20: Print 18 - Atividade sobre Futuro Simple (P.ER2).

The screenshot shows a web browser window with the URL bomespanhol.com.br/gramatica/modos-tempos-verbais/indicativo/futuro-imperfecto/exercicios. The page has a navigation bar with 'Inicio', 'Gramática', and 'Modos e Tempos Verbais'. The main heading is 'Exercícios do Futuro Imperfecto de Indicativo em Espanhol'. Below this, it says '2 / 2' and '< Inicio - Futuro Imperfecto de Indicativo'. The exercise instruction is '1- Assinale a alternativa correta usando o Futuro Imperfecto de Indicativo em espanhol.' The question is 'Cuando haya frío _____ que usar abrigos.' with '1/10' next to it. The 'Possíveis Respostas:' section lists three options: 'teré', 'tendré', and 'tened', each with a radio button. At the bottom of the question area are buttons for 'Verificar', 'Ver solução', and 'Limpar'. The footer of the question area shows '< Inicio - Futuro Imperfecto de Indicativo' and '2 / 2'. On the right sidebar, there is a section for 'Planos da Assinatura 49,90/mês' with a description: 'Começou A Retomada dos Concursos: Assinatura 6.0 Por 49,90/mês +2 Acessos e 3 Meses Bônus' and 'Gran Cursos Online'. There is a blue 'Abrir' button and a 'Aprenda hoje' link at the bottom.

Fonte: Própria autora, 2023.

A seguir, a transcrição da 2ª questão:

Assinale a alternativa correta usando o Futuro imperfecto de indicativo e, espanhol:

Quando haya frío _____ que usar abrigos

Possíveis respostas:

- ☐ teré
- ☐ tendré
- ☐ tened

Nenhum aluno respondeu a atividade com o envio das respostas, conforme o professor solicitou.

Voltando para a aula síncrona, no *Meet*, a participação dos alunos era mais frequente por meio do *chat*. Somente um aluno se manifestou oralmente quando o professor perguntou pelo assunto trabalhado na última aula.

No que tange ao uso das tecnologias digitais, constatamos que o P.ER2 tende a utilizar sites voltados ao ensino de espanhol como principal ferramenta de ensino. No caso dessa aula específica, os sites utilizados foi o *lingolia.com* e o *bomespanhol.com*.

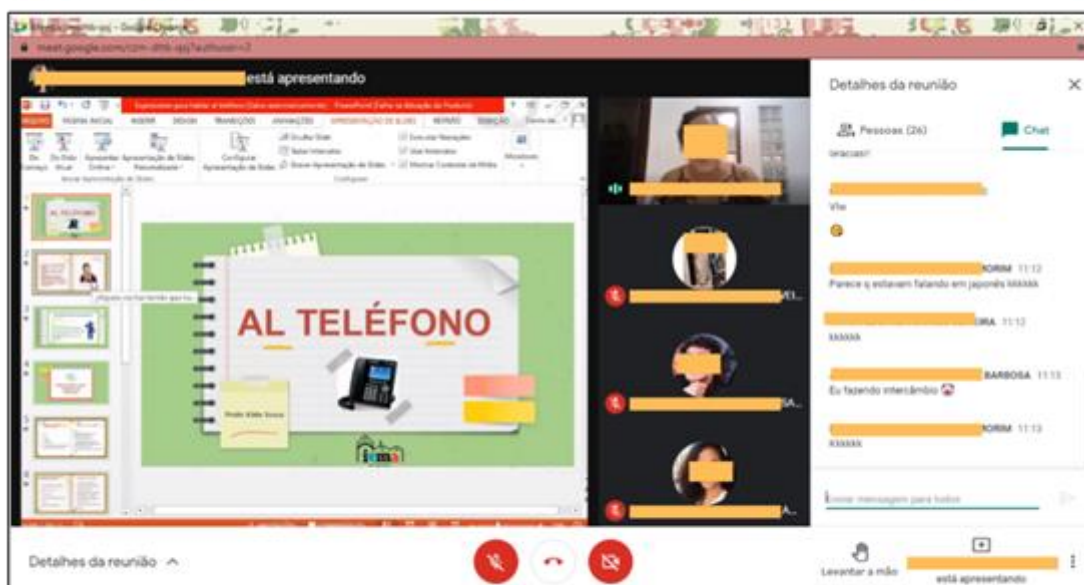
No que concerne aos princípios da PM, não constatamos suas orientações na referida aula, tendo em vista que o docente não fez o significativo uso de um gênero discursivo em espanhol sobre o qual os alunos tivessem competência e conhecimento técnico e nem trabalhou o seu contexto de produção. Assim, também não percebemos os princípios da prática situada, da instrução aberta e nem do enquadramento crítico.

Quanto ao último princípio, fica claro que na atividade não foi solicitada uma reformulação de práticas de linguagem envolvendo o assunto estudado por meio de algum gênero discursivo. Assim, não há, também, a orientação do princípio da *prática transformadora*.

6.1.1.3 Aula do P.IEMA1

No dia 19 de abril de 2021, o P.IEMA1 ministrou aula sobre o gênero discursivo Chamada Telefônica (*Al telefono*, em espanhol) para sua turma de 2º ano do ensino médio por meio da plataforma *Google Meet*. O docente trouxe, também, slides com imagens e textos em espanhol relacionados ao contexto de ligação telefônica, como podemos ver abaixo:

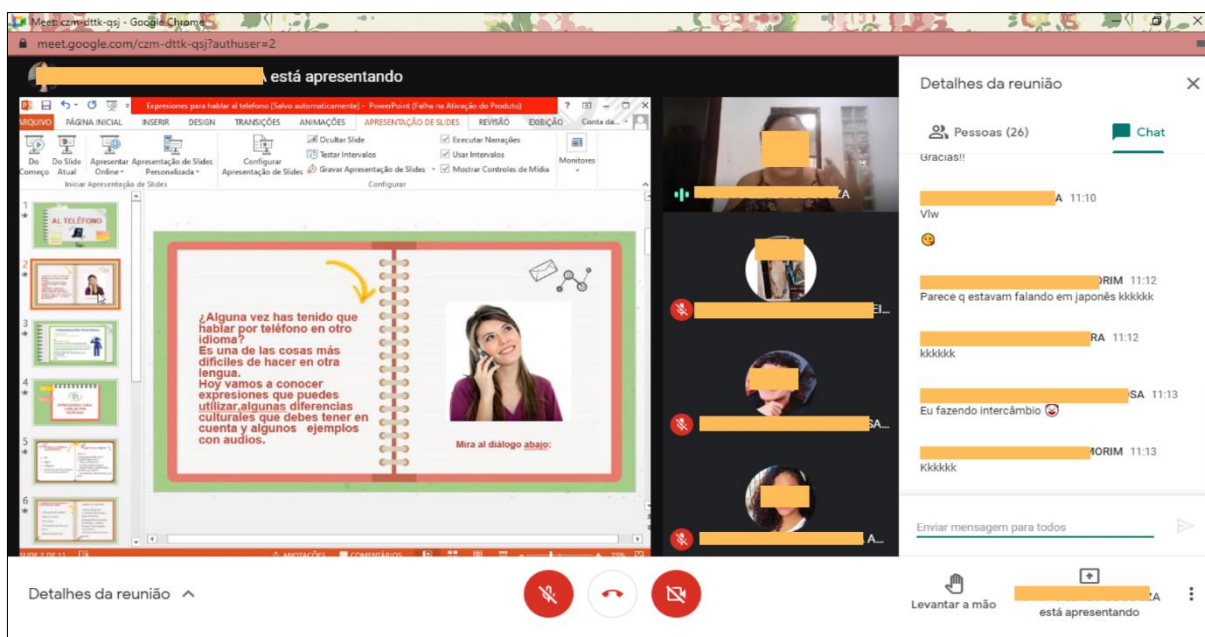
Figura 1: Print 19 - Aula "Al telefono" (P.IEMA1).



Fonte: Própria autora, 2023.

Com o intuito de promover debate e participação entre os 26 alunos presentes na aula, o docente lançou um questionamento em espanhol: *¿Alguna vez has tenido que hablar por el telefono en outro idioma?.* Cerca de 3 a 4 alunos responderam, oralmente e em língua portuguesa, que não, sendo que os demais não se manifestaram. A seguir, o *print* do momento da indagação:

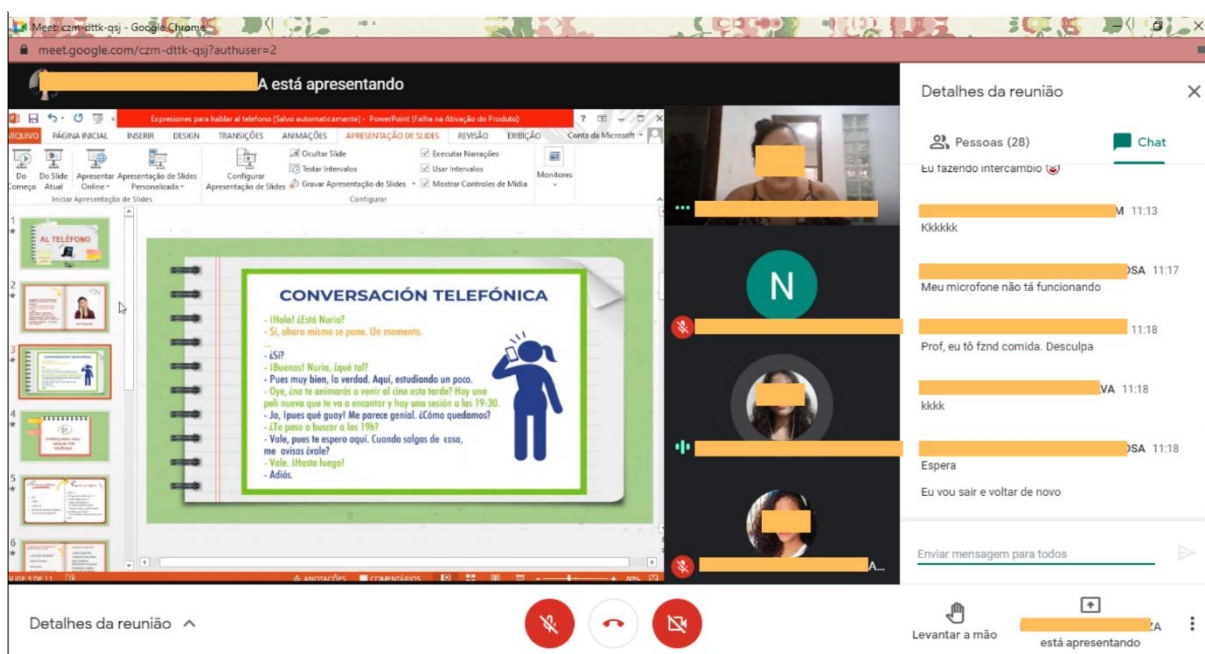
Figura 21: Print 20 - Indagação em aula - *¿Alguna vez has tenido que hablar por el telefono en outro idioma?* (P.IEMA1).



Fonte: Própria autora, 2023.

Continuou a aula abordando as situações reais, comuns de uso de ligações telefônicas. Em seguida, fez a leitura de um diálogo em língua espanhola realizado por ligação telefônica, explicando cada ponto, principalmente o vocabulário específico da língua estudada:

Figura 22 Print 21 - Diálogo de conversa telefônica (P.IEMA1).

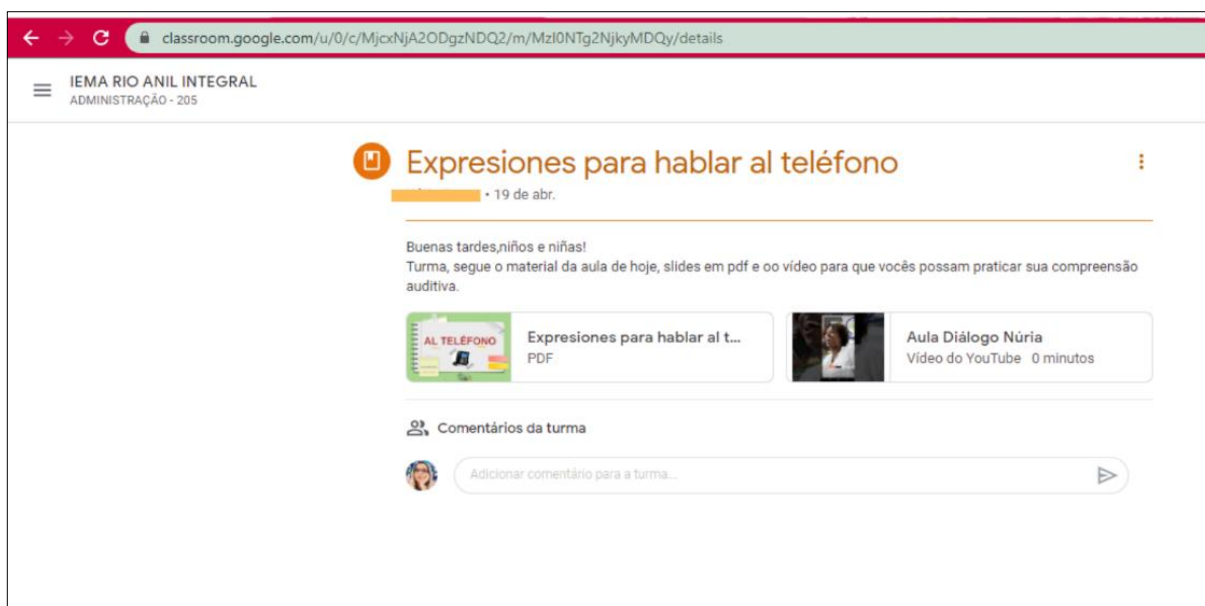


Fonte: Própria autora, 2023.

É importante ressaltar que nem todas as mensagens digitadas pelos alunos no ambiente “chat” do Google Meet têm relação direta com o assunto estudado no momento da aula. Tais conversas podem referir-se a conteúdos alheios ao da aula ou servem para explicar alguma interferência ou impossibilidade de participação dos alunos, de forma que não interrompa a explicação do professor, como quando um aluno diz “Eu vou sair e volto de novo” e outro diz “Prof, eu tô fznd comida. Desculpa”.

O P.IEMA1 finalizou a aula deixando uma atividade na plataforma Classroom que consistia em revisar os materiais utilizados nas aulas anteriores a fim de exercer a prática auditiva em língua espanhola:

Figura 23: Print 22 - Atividade de prática de compreensão auditiva (P.IEMA1).



Fonte: Própria autora, 2023.

Nessa atividade, o professor traz como tecnologias digitais, além dos slides trabalhados em sala de aula no formato PDF, um curto vídeo de diálogo por telefone oriundo da ferramenta *YouTube* para a compreensão auditiva chamado de “Diálogo de Nùria”.

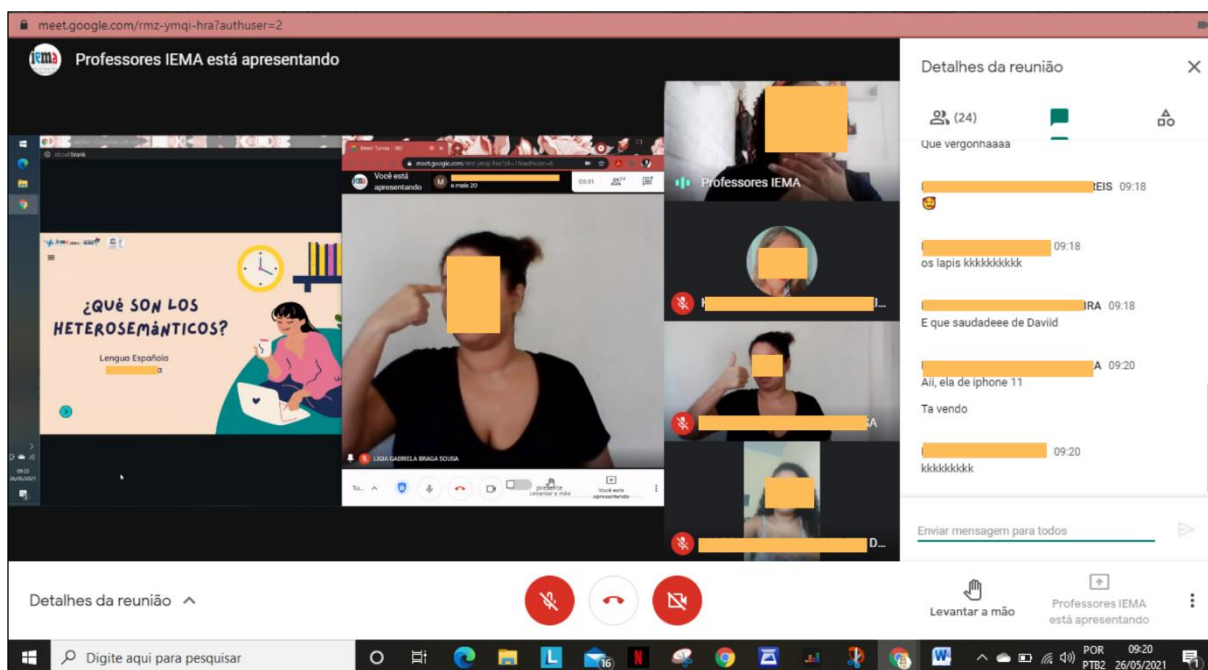
Dessa forma, visualizamos, nessa aula, a orientação do princípio da prática situada, uma vez que há a utilização de um gênero discursivo já conhecido e de domínio técnico por parte dos alunos, o diálogo telefônico. Porém, não conseguimos constatar a orientação dos demais princípios, pois não fora trabalhado e discutido significativamente o contexto de produção desses gêneros em língua espanhola de forma crítica, nem fora requerido, na atividade pós aula, que os alunos retomassem os conceitos do gênero estudado a fim de reproduzi-los na língua em estudo (prática transformadora).

Ou seja, o P.IEMA1 não trouxe uma proposta de produção do gênero discursivo estudado, o diálogo/chamada telefônica, em língua espanhola por parte dos alunos.

6.1.1.4 Aula do P.IEMA2

No dia 26 de maio de 2021, o P.IEMA2 iniciou uma nova aula síncrona, no *meet*, sobre “los heterosemánticos”, também conhecido como “falsos amigos/cognatos”, com a presença de 24 alunos de 3º ano. Notamos que havia, também, a presença de uma intérprete de libras que dividia a tela de apresentação da plataforma com os slides da aula, pois essa turma possuía uma aluna surda. É o que podemos ver no *print* 23, abaixo:

Figura 24: Print 23 - Aula sobre "Los heterosemánticos" (P.IEMA2).

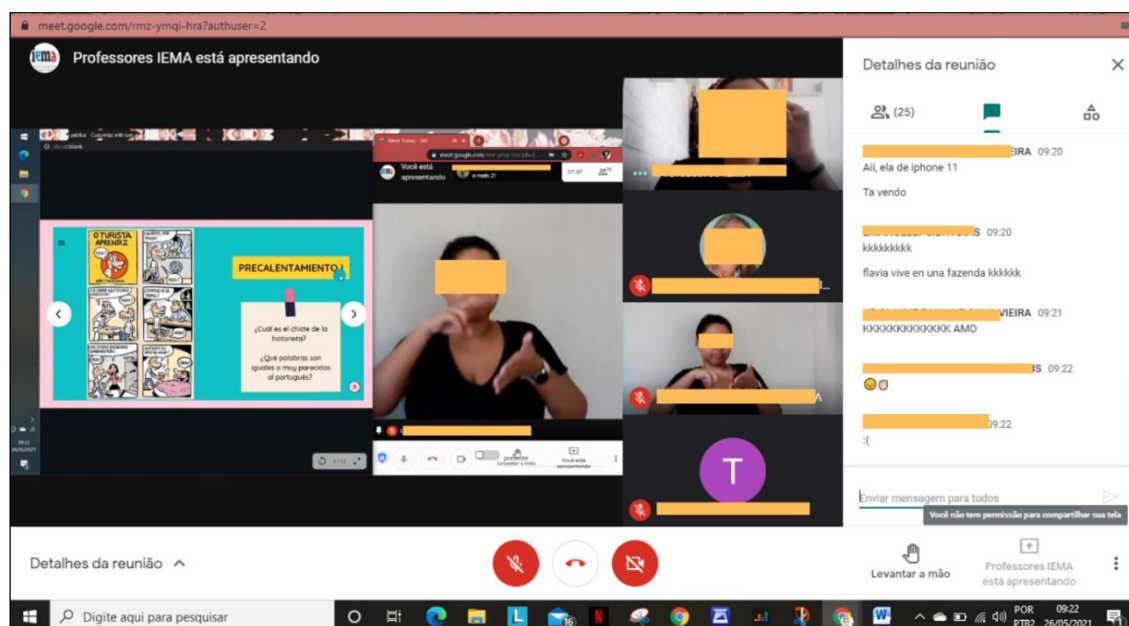


Fonte: Própria autora, 2023.

Percebemos, também, algumas conversas aleatórias e sem relação direta com o assunto trabalhado pelo professor no *chat*, como quando um aluno diz “Que vergonhaaa” e outro digitou “E que saudadeee de daviid”.

O P.IEMA2 inicia a aula fazendo uma espécie de pré-aquecimento, também conhecido como quebra-gelo, do assunto quando traz o gênero discursivo charge. Ou seja, antes de explicar o que são os heterossemânticos, traz um exemplo de como esse fenômeno ocorre em uma prática de linguagem em espanhol, por meio da charge. A seguir, apresentamos o *print* 24, referente ao pré-aquecimento com a presença da charge.

Figura 25: Print 24 - Utilização do gênero charge aula sobre "Los heterosemánticos" (P.IEMA2).



Fonte: Própria autora, 2023.

A charge tem por título *O turista aprendiz*, em que o turista chega em vários ambientes, nos quais se fala língua espanhola e sempre fica confuso ao escutar alguns termos por ele conhecidos em sua língua materna, mas que possuem significados diferentes na língua espanhola, motivo pelo qual causa a confusão na sua compreensão. Trata-se dos heterossemânticos, palavras que possuem escrita e som parecidos ou iguais entre duas ou mais línguas, no entanto possuem significados diferentes, no caso específico, entre o português e o espanhol. A seguir, apresentamos a transcrição da charge:

[1º quadrinho – título:] O TURISTA APRENDIZ (HEIN?)

[2º quadrinho - Na rodoviária:]

Atendente: ¡UM RATO, POR FAVOR!

Turista: HEIN?

[3º quadrinho – no restaurante:]

Garçon: ¡LA CARNE AQUÍ ES MUY EXQUISITA!

Turista: HEIN?

[4º quadrinho – no boteco:]

Garçon: ¿QUIERES IR DE TAPAS?

Turista: HEIN?

[5º quadrinho – no motel:]

Mulher: ¡NO QUIERO QUEDARME EMBARAZADA!

Turista: HEIN?

[6º quadrinho – ainda no motel:]

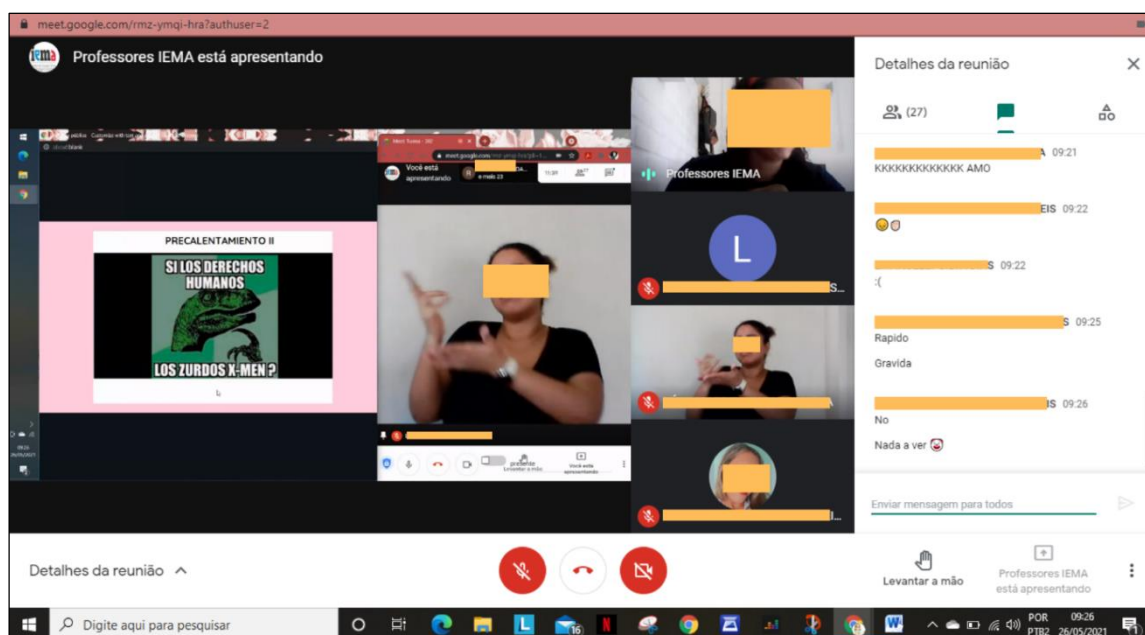
Turista com um vaso de plantas nas mãos: ¡ACÁ ESTÁ SU VASO DE AGUA!

Mulher: ¿HEIN?

No pré-aquecimento, o professor faz duas perguntas presentes no slide, a primeira sobre qual é o humor da história (*¿Cuál es el chiste de la historieta?*) e a segunda sobre quais palavras são iguais ou muito parecidas em português (*¿Qué palabras son iguales o muy parecidas al portugués?*). Cerca de três a quatro alunos responderam oralmente as duas perguntas, outro respondeu no chat e os demais mantiveram-se calados. Seguiu explicando que o humor da charge consistia no fato de que a confusão do turista se dava pela falta de compreensão das palavras/expressões heterossemânticas “RATO, EXQUISITA, IR DE TAPAS, EMBARAZADA e VASO DE AGUA”, as quais possuem, respectivamente, o significado em português de: momento, gostosa, aperitivos, grávida e copo d’água.

Continuou o docente apresentando outro gênero discursivo que está presente no cotidiano dos alunos, nas suas redes sociais, o meme¹⁹. Abaixo, vemos nesse gênero a imagem de um dinossauro pensativo, fazendo o seguinte questionamento em espanhol “*Si los derechos humanos, los zurdos x-men?*”:

Figura 26: Print 25 - Uso do gênero meme na aula de "Los heterosemánticos" (P.IEMA2).



Fonte: Própria autora, 2023.

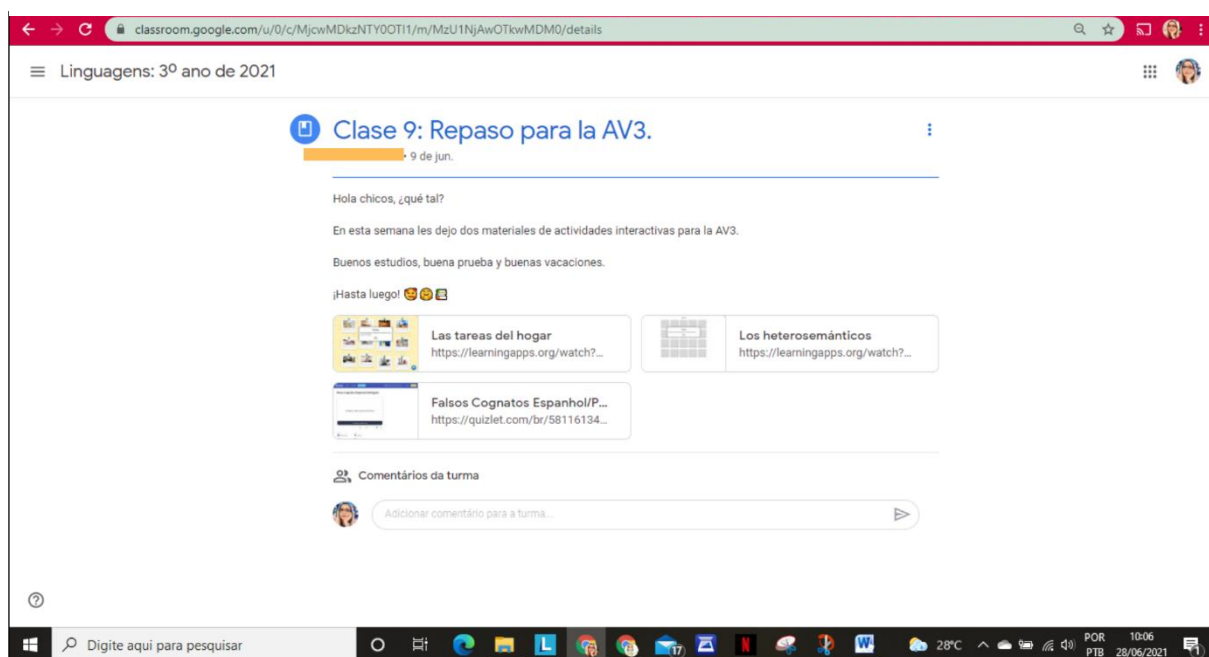
¹⁹ Segundo o site [brasilescola.uol](https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/memes.htm), "Memes são imagens, vídeos e até áudios que viralizam na internet. São mais conhecidos pela sua utilização como piadas, mas também podem ser utilizados em campanhas publicitárias, forma de linguagem e até nas divulgações de marcas e serviços na internet." Disponível em:: <https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/memes.htm>. Acesso em 21/10/2022.

Novamente o P.IEMA2 faz a pergunta sobre em que consistia o humor da tira. Nesse momento, uma aluna respondeu que o sentido do meme residia na relação semântica entre os termos *derecho* e *zurdo*, que significam respectivamente em português direito e esquerdo. Ocorre que *zurdo* é heterossemântico em espanhol, uma vez que seu sentido é canhoto e não surdo como em português.

Após confirmar a resposta da aluna e terminar a interpretação do meme, prossegue o professor apresentando uma tabela de palavras/expressões heterossemânticas entre o português e o espanhol. Dessa forma, explica qual o correspondente significado de cada uma em português e finaliza a aula sem deixar atividade.

No entanto, dias após, encontramos uma atividade de revisão postada no dia 09 de junho para a terceira avaliação escolar, contendo o assunto estudado na plataforma *Classroom*, como podemos ver a seguir:

Figura 27: Print 26 - Atividade de revisão "Los heterosemánticos" (P.IEMA2).

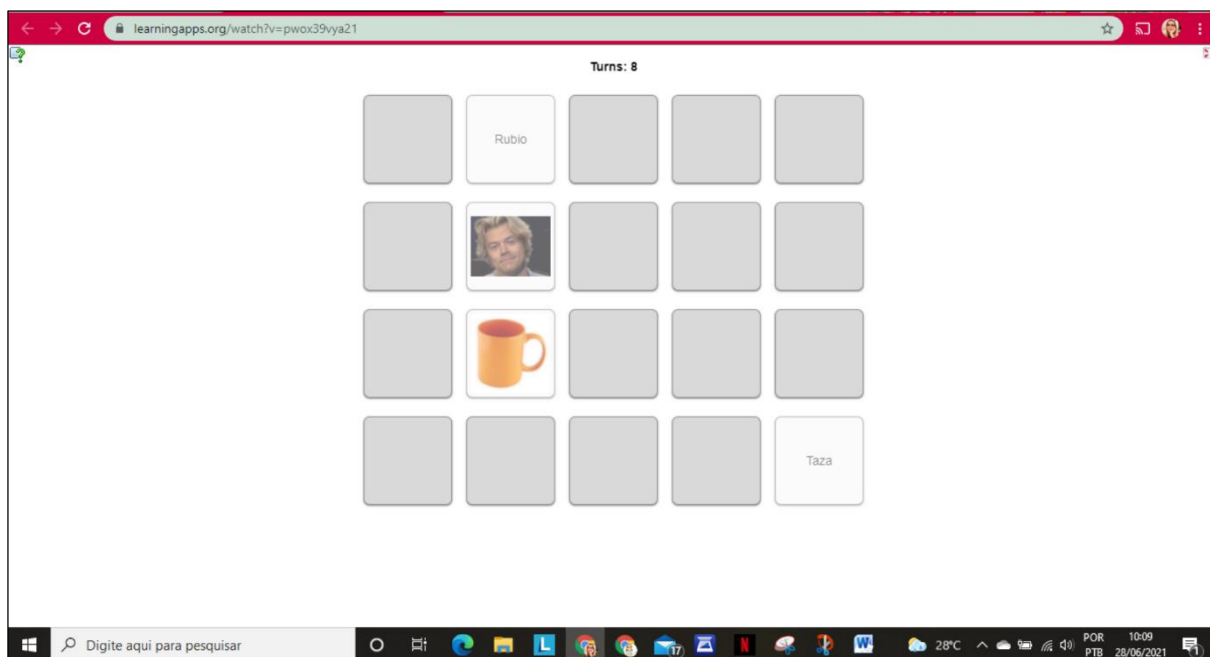


Fonte: Própria autora, 2023.

A revisão traz três atividades, sendo que duas são referentes aos heterossemânticos/falsos cognatos. A primeira consistia num quiz de perguntas e respostas sobre o significado de algumas palavras, retirada do site quizlet.com.br. A outra atividade, retirada do site learningapps.org, tratava-se um jogo de memória em que o estudante buscava a imagem par correspondente ao significado da palavra

heterossemântica escrita em espanhol, como podemos ver no *print* 18, em que o par da palavra *rubio* em espanhol é a imagem de um homem louro e o par da palavra *taza* é a imagem de uma xícara.

Figura 28: Print 27 - Atividade lúdica de jogo da memória sobre "Los heterosemánticos" (P.IEMA2).



Fonte: Própria autora, 2023.

A partir da observação dessa aula e de sua atividade de revisão, observamos que, no que se refere ao uso de tecnologias digitais, o P.IEMA2 planejou e produziu sua aula no aplicativo *Canva*, bem como se utilizou de dois sites de aprendizagem de língua espanhola, o *quizlet.com* e o *learningapps.org*. Esses são sites que ofertam atividades lúdicas de aprendizagem.

No que tange à orientação dos princípios da PM, encontramos o princípio da prática situada, quando são apresentados dois gêneros discursivos pertencentes às práticas de linguagem dos alunos, a charge e o meme. Não visualizamos, de forma significativa, a orientação dos princípios da instrução aberta e do enquadramento crítico, tendo em vista que o docente não abordou substancialmente o contexto social de aplicação dos gêneros apresentados na realidade dos alunos, apenas interpretou a charge e o meme a partir da leitura da linguagem verbal e não verbal presente em ambos.

Por fim, no que concerne à orientação do último princípio, a prática transformadora, embora tenha sido trabalhado atividades lúdicas, o que é atrativo aos

alunos, não houve uma proposta de *redesign* dos dois gêneros estudados a partir da aprendizagem das expressões heterossemânticas. Assim, segundo a PM, não constatamos a orientação, nesta aula, do princípio da prática transformadora.

A fim de compreendermos melhor o uso das TD e a orientação dos princípios da PM, continuamos a seguir, com os resultados e discussões das entrevistas realizadas com os professores.

6.2 Resultado e discussão das entrevistas com os professores

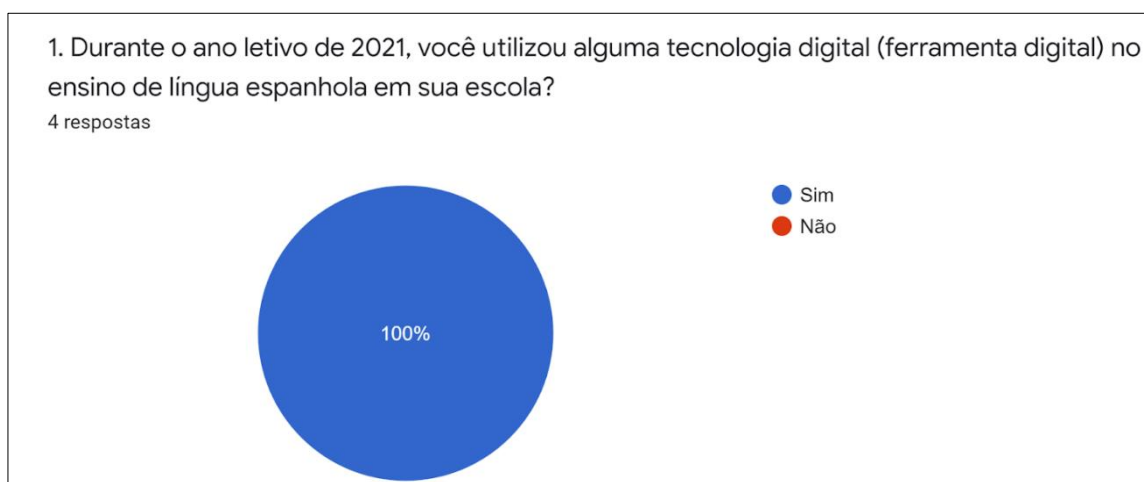
A entrevista com os professores foi realizada no início do mês de julho de 2021, logo após o término do período de observação de aulas.

Conta este instrumento com a quantidade de 15 (quinze) perguntas, sendo 5 (cinco) perguntas referentes aos dados pessoais e profissionais do professor e 11 (onze) perguntas relacionadas aos objetivos propostos por esta pesquisa (Anexo I).

Vale ressaltar que, embora algumas perguntas se refiram ao ano de 2021, as respostas correspondem apenas ao primeiro semestre desse ano, uma vez que a entrevista fora realizada no mês de julho. Essa mesma observação vale para as respostas do questionário aplicado aos alunos.

A primeira pergunta da entrevista refere-se ao uso de tecnologias digitais nas aulas de língua espanhola no ano de 2021. Todos os professores entrevistados responderam que fazem uso dessas ferramentas:

Gráfico 1: Pergunta 01 (Entrevista) - respostas sobre o uso de TD no ano de 2021.

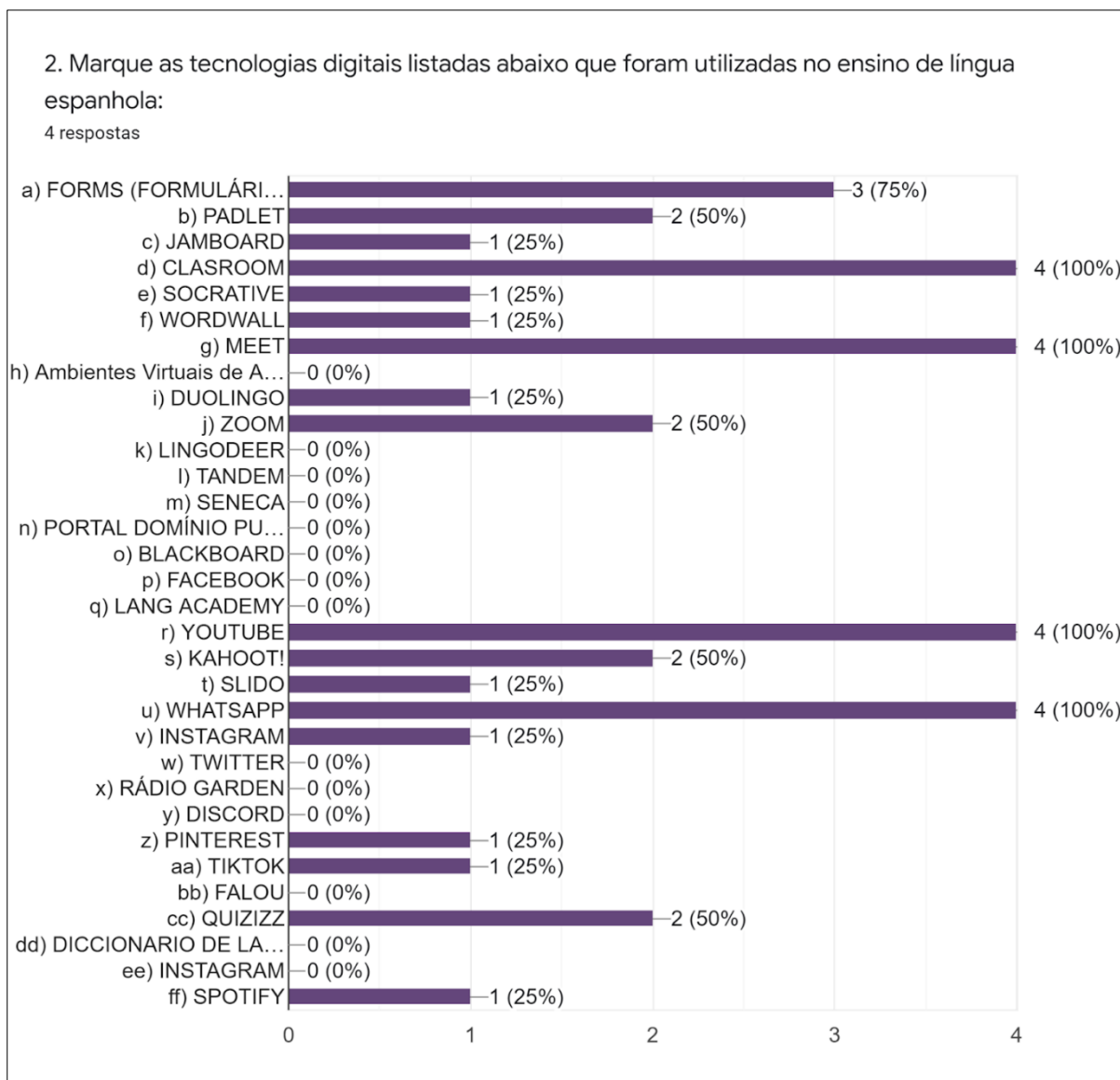


Fonte: Própria autora, 2023.

Em relação ao ano de 2021, previsível era esse percentual de 100% de uso, tendo em vista o contexto de isolamento social, o qual obrigou os docentes a lançarem mão de recursos tecnológicos a fim de que as escolas pudessem continuar ofertando o ensino nesse período.

A seguir, antecipamos a segunda pergunta e o seu gráfico de respostas:

Gráfico 2: Pergunta 02 (Entrevista) - TD mais utilizadas.



Fonte: Própria autora, 2023.

Essa segunda pergunta indaga a respeito das tecnologias mais utilizadas dentre as listadas. Dentre tais ferramentas, as que possuem 100% de uso são a plataforma *Classroom*, o *Google Meet*, o *Youtube* e a rede social *WhastApp*. Em segundo lugar, correspondendo a 75% das respostas, está o Formulário do Google,

conhecido popularmente por “*forms*”. Em terceiro lugar, correspondendo a 50% das respostas, estão as ferramentas *Quiziz*, *Kahoot*, *Zoom* e *Padlet*. Dessas três, as duas primeiras tecnologias consistem em jogos educativos digitais, a terceira, o *Zoom*, é uma ferramenta de reunião por vídeo chamada semelhante ao *Google Meet* e a terceira permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. Porém, na educação, essa última ferramenta é mais comumente utilizada como mural para exposição de pesquisas feitas pelos alunos.

Em quarto lugar, com 25% de uso, estão várias ferramentas que possuem diversas funções como jogos educativos, lousa digital, redes sociais, aplicativos de músicas e de aprendizagem de línguas. São elas: *Jamboard*, *Socrative*, *Wordwall*, *Duolingo*, *Slido*, *Instagram*, *Pinterest*, *TikTok* e *Spotifay*.

Em suma, podemos observar que, das quatro ferramentas que se apresentaram com 100% de uso pelos professores, duas delas, o *WhatsApp* e o *YouTube*, já são popularmente conhecidas tanto por professores quanto por alunos. No entanto, tecnologias que até então não eram popularmente conhecidas, como o *Google Classroom* e o *Google Meet* se tornaram ferramentas essenciais no ensino remoto. Essa constatação pode ser explicada pelos seguintes fatos: o primeiro deles é a vinculação de conta pessoal e até mesmo institucional à grande empresa Google, já que, uma vez vinculada uma conta de e-mail a essa empresa, o indivíduo tem a oportunidade de utilizar aplicativos que possuem diversas funções e de forma gratuita, mas não ilimitada; o segundo motivo foi a urgente necessidade de se reunir várias pessoas virtualmente nas diferentes esferas sociais nesse período de isolamento.

Na esfera educacional, além dessa necessidade de reunião, havia a necessidade de se utilizar uma tecnologia de fácil acesso a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e que viabilizassem as práticas pedagógicas. Dessa forma, as escolas encontram no *Google Meet* e no *Google Classroom* o caminho mais viável para oferecer o ensino remoto.

A terceira pergunta da entrevista permite aos professores complementarem a informação sobre quais outras TD podem ter sido utilizadas por eles, de forma que não estejam listadas na questão anterior:

Figura 29: Pergunta 03 (Entrevista) - Complementação das TD mais utilizadas.

3. Utilize o espaço abaixo para escrever alguma tecnologia digital utilizada no ensino de língua espanhola e que não está listada na questão anterior.

4 respostas

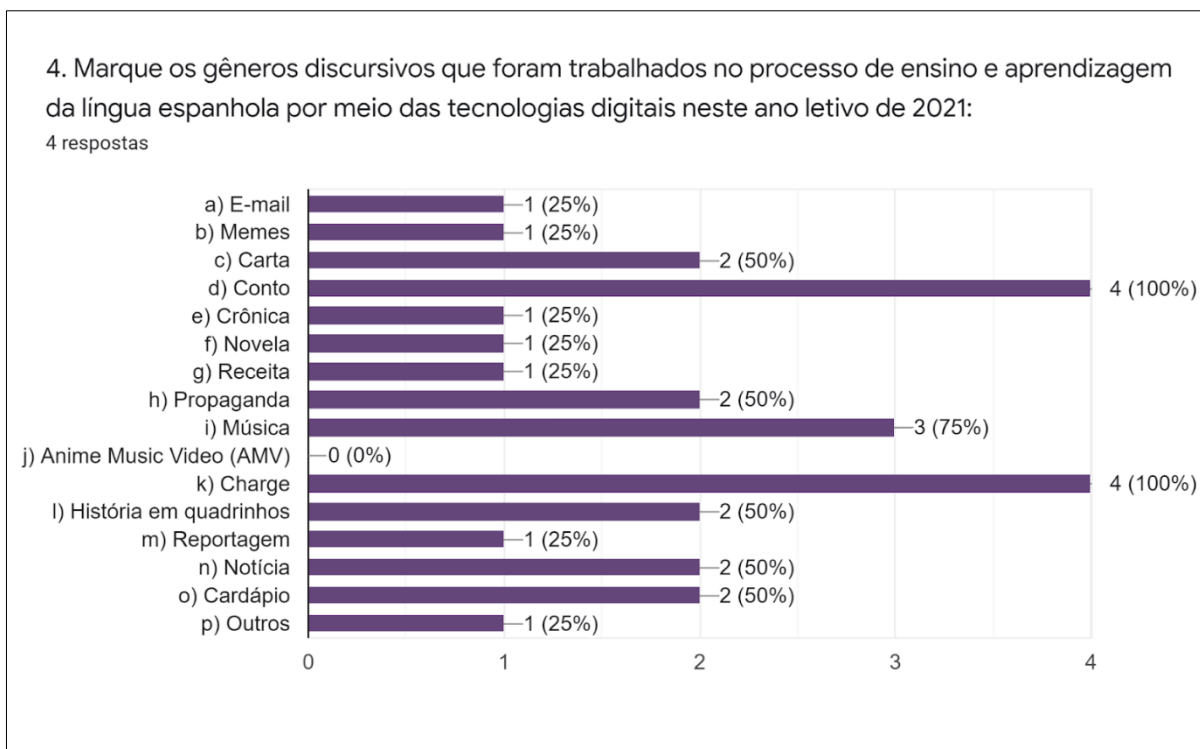
Spreaker Podcast Studio, Slides.go, Canva
Utilizei somente as do item anterior.
Todas estão presentes na lista.
Todas foram citadas na questão anterior.

Fonte: Própria autora, 2023.

Somente um professor mencionou outras TD utilizadas em suas aulas de língua espanhola. São elas: *Spreaker*, *Podcast Studio*, *Slides.go* e *Canva*. Observamos, assim, que apenas 25% dos professores buscam utilizar TD diferentes das habituais.

A quarta pergunta teve por objetivo detectar o uso de possíveis práticas de linguagem situada quando questiona aos professores quais foram os gêneros discursivos utilizados no ano de 2021, dos então listados:

Gráfico 3: Pergunta 04 (Entrevista) - Gêneros discursivos utilizados.



Fonte: Própria autora, 2023.

A charge e o conto respondem por 100% de uso entre os quatro professores. Três professores afirmaram que utilizaram a música como gênero discursivo em suas aulas. Os gêneros carta, propaganda, história em quadrinhos, notícia e cardápio seguem com 50% de uso, ou seja, dois dos quatro docentes os utilizaram. Por fim, os gêneros e-mail, meme, crônica, novela, receita e reportagem foram utilizados por 25% dos docentes, o que corresponde a somente um dos quatro professores.

É importante destacar que a maioria dos gêneros listados são formados por textos multimodais. A intenção era tentar compreender se os professores ainda estavam habituados aos gêneros que contemplam, geralmente, apenas uma modalidade de linguagem, como é o caso da carta e do conto. Da leitura do gráfico, podemos perceber que há um equilíbrio de uso entre gêneros mais centrados na modalidade escrita e os que são notadamente multimodais. É o caso da carta e da charge que respondem por 100% de uso, sendo que a primeira atende pelo uso, em geral, de uma única modalidade, a escrita, e a segunda, pelo uso de duas modalidades, imagens e escrita.

Com a intenção de abrir espaço para que os professores expusessem quais outros gêneros discursivos utilizaram por meio das TD, elaboramos a quinta pergunta, conforme vemos abaixo:

Figura 30: Pergunta 05 (Entrevista) - Complementação dos gêneros discursivos utilizados.

5. Utilize o espaço abaixo para escrever algum gênero discursivo utilizado no ensino de língua espanhol por meio das Tecnologias Digitais que não esteja listado na questão anterior.

4 respostas

Folder,Slogan, entrevista,biografia e Curriculum Vitae

Utilizei somente as do item anterior.

Tarjeta postal

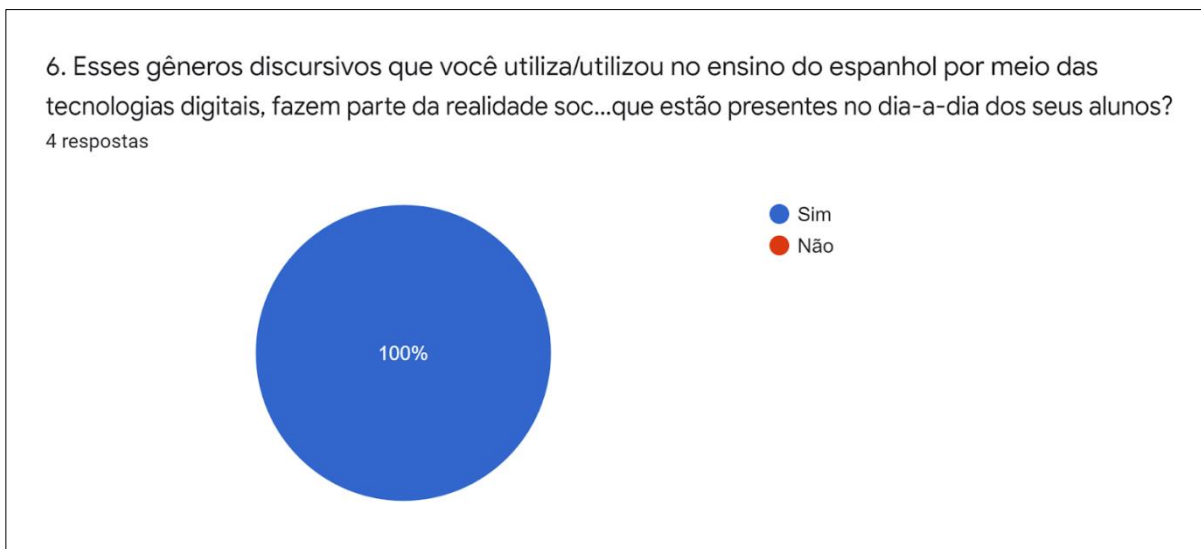
Cartão postal.

Fonte: Própria autora, 2023.

Apenas três professores complementaram a pergunta anterior, sendo que dessas, dois responderam pelo mesmo gênero discursivo, o cartão postal e o outro complementou com mais cinco gêneros (folder, slogan, entrevista, biografia e *curriculum vitae*). Assim, 75% dos professores buscaram realizar práticas situadas de linguagem, o que corrobora com a análise do período das observações de aula, uma vez que apenas um professor, o P.ER2, não utilizou gênero discursivo algum em suas aulas síncronas. No entanto, achamos conveniente mencionar o fato de que algumas das práticas referidas apresentam caráter obsoleto, como é o caso da carta e do cartão postal, já que o uso desses gêneros se caracteriza pelo relativo desuso por parte dos alunos.

A sexta pergunta possui relação precisa com o princípio da *prática situada* e busca indícios de respostas nas quais visualizemos o trabalho colaborativo dos modos de produção e contextualização, bem como o de criticidade dos gêneros estudados. Ou seja, buscamos indícios de orientação dos princípios da *instrução aberta* e do *enquadramento crítico* nessa pergunta. Vejamo-la:

Gráfico 4: Pergunta 06 (Entrevista) - Orientação do princípio da prática situada

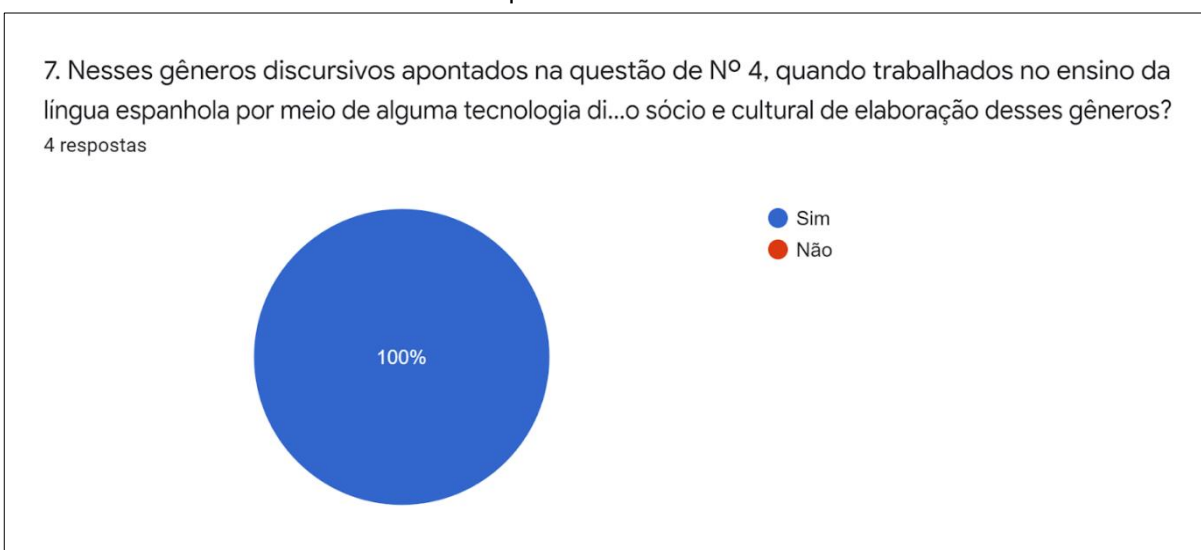


Fonte: Própria autora, 2023.

Todos os professores responderam que sim, que fazem uso de gêneros discursivos situados ao contexto social dos alunos. Essa resposta, aponta para a orientação do princípio da prática situada, porém, ao fazermos um paralelo com as observações de aulas, notamos que somente um professor não utilizou práticas de linguagem situada, ou seja, não utilizou gêneros discursivos, como fora dito anteriormente.

Para que fosse constatada de forma objetiva a orientação dos princípios da instrução aberta e do enquadramento crítico em suas respostas, lançamos mão da sétima pergunta:

Gráfico 5: Pergunta 07 (Entrevista) - Orientação dos princípios da instrução aberta e do enquadramento crítico.



Fonte: Própria autora, 2023.

Questiona a sétima pergunta se era abordado o contexto sócio e cultural de elaboração desses gêneros quando trabalhados no ensino da língua espanhola por meio de alguma tecnologia digital. As respostas indicam que sim, que era abordado o contexto de produção desses gêneros em língua espanhola, o que pode evidenciar a orientação dos princípios da “instrução aberta” e do “enquadramento crítico”.

No entanto, no período de observação das aulas, constatamos que, na maioria das aulas, não era abordado o contexto de produção dos gêneros discursivos.

A pergunta seguinte, a oitava, relaciona-se com o princípio da prática transformadora. Nela, questionamos se os alunos ressignificaram a prática de produção de gêneros discursivos em língua espanhola, após o seu estudo em sala de aula. Ou seja, perguntamos aos professores se seus alunos chegaram a produzir/elaborar os gêneros discursivos estudados. Abaixo, apresentamos a pergunta e seu gráfico de respostas:

Gráfico 6: Pergunta 08 (Entrevista) - Orientação do princípio da prática transformadora.



Fonte: Própria autora, 2023.

Todos responderam que sim, com 100% de respostas afirmativas. Em análise feita exclusivamente por esta entrevista, poderíamos afirmar que o princípio da *prática transformadora* se encontra presente nas práticas docentes dos quatro professores. Porém, é preciso que o relacionemos com o resultado da observação de aulas e do questionário aplicado com os alunos.

Dessa forma, comparando a resposta da oitava pergunta como o período de três meses de observação, inferimos que seus resultados conflitam consideravelmente, uma vez que, na observação, ficou constatado que somente em uma aula, a do dia 09 de maio do P.IEMA2, houve proposta de reelaboração do gênero discursivo estudado. Quanto à relação com o questionário, deixamos sua análise para o momento oportuno à questão indagada aos alunos.

Assim como as três primeiras perguntas, as três últimas da entrevista - a nona, a décima e a décima primeira - buscam responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é o de identificar ferramentas tecnológicas que evidenciem a transposição didática dos princípios da PM. Sendo assim, a nona pergunta questiona qual (is) critério (s) os professores utilizam na escolha de uma tecnologia digital para ensinar a língua espanhola. A seguir, temos suas respostas:

Figura 31: Pergunta 09 (Entrevista) - Respostas aos critérios de utilização das TD nas aulas.

9. Qual(is) critério(s) você utiliza na escolha de uma tecnologia digital para ensinar a língua espanhola?

4 respostas

Facilidade quanto ao uso no desenvolvimento das atividades.

A funcionalidade, objetivo, praticidade, aprendizagem

A realidade do aluno, o que eles têm acesso.

Facilidade de uso, dinamicidade, utilitários atrativos.

Fonte: Própria autora, 2023.

As respostas nos ajudam a compreender como o contexto social e a realidade escolar tanto de professores quanto de alunos interferem no planejamento de suas aulas. É notório que os quatro professores optam por ferramentas que visem a aprendizagem dos alunos em seus aspectos de: facilidade de uso (praticidade e fácil acesso por parte dos alunos), atratividade e funcionalidade/objetividade.

Assim, percebemos que a escolha por determinadas tecnologias é motivada essencialmente pela realidade do aluno. Essas tecnologias facilitam o desenvolvimento de práticas de linguagem situadas, ou seja, por estarem presentes

no contexto social dos alunos, facilitam as práticas em língua espanhola de gêneros discursivos também pertencentes ao contexto social dos alunos.

A décima pergunta, de caráter complementar e meramente quantitativo, objetiva saber se os docentes utilizam as TD para além do contexto de aulas remotas. Todos responderam que sim, como podemos ver no gráfico:

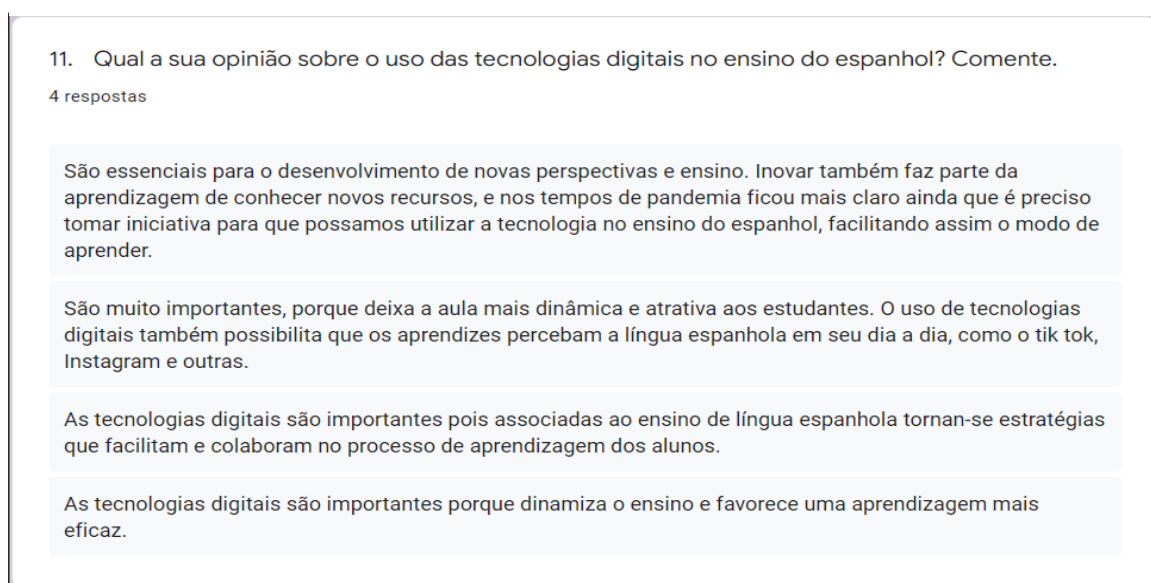
Gráfico 7: Pergunta 10 (Entrevista) - Respostas ao uso de TD independente do ensino remoto/híbrido.



Fonte: Própria autora, 2023.

Por fim, as respostas da décima primeira pergunta, de cunho pessoal, demonstram que os professores entendem como relevante o uso das TD no ensino do espanhol, conforme podemos ver abaixo:

Figura 32: Pergunta 11 (Entrevista) - Opinião dos professores sobre o uso de TD no ensino do espanhol.



Fonte: Própria autora, 2023.

Argumentam os professores que as TD são relevantes principalmente pelo seu caráter atrativo e dinâmico, ou seja, tornam-se estratégias que colaboram no processo de ensino e aprendizagem, bem como afirma a terceira resposta de um dos quatro professores.

A seguir, apresentamos os resultados e análise do questionário aplicado aos alunos dos quatro professores.

6.3 Resultado e discussão dos questionários aplicados aos alunos

A aplicação dos questionários com os cinco alunos de cada professor também fora realizada no início do mês de julho de 2021. Temos, assim, o total de 20 alunos. Este instrumento consta com a quantidade de 16 (dezesesseis) perguntas, sendo 5 (cinco) perguntas referentes aos dados pessoais dos alunos e 11 (onze) perguntas relacionadas aos objetivos propostos por esta pesquisa (Anexo II).

A primeira pergunta está relacionada com o nosso primeiro objetivo específico, por isso, perguntamos se, durante o ano de 2021, foi utilizada alguma TD no ensino do espanhol em suas escolas:

Gráfico 8: Pergunta 01 (Questionário) - Respostas sobre o uso de TD no ano de 2021.



Fonte: Própria autora, 2023.

Do total de 20 alunos, somente 10% (dois alunos) responderam que não. São eles: o A2.ER1 e o A3.ER2, ou seja, os que afirmam que não foi utilizada TD no ensino de língua espanhola são, cada um, pertencente a uma escola regular. Isso nos leva a

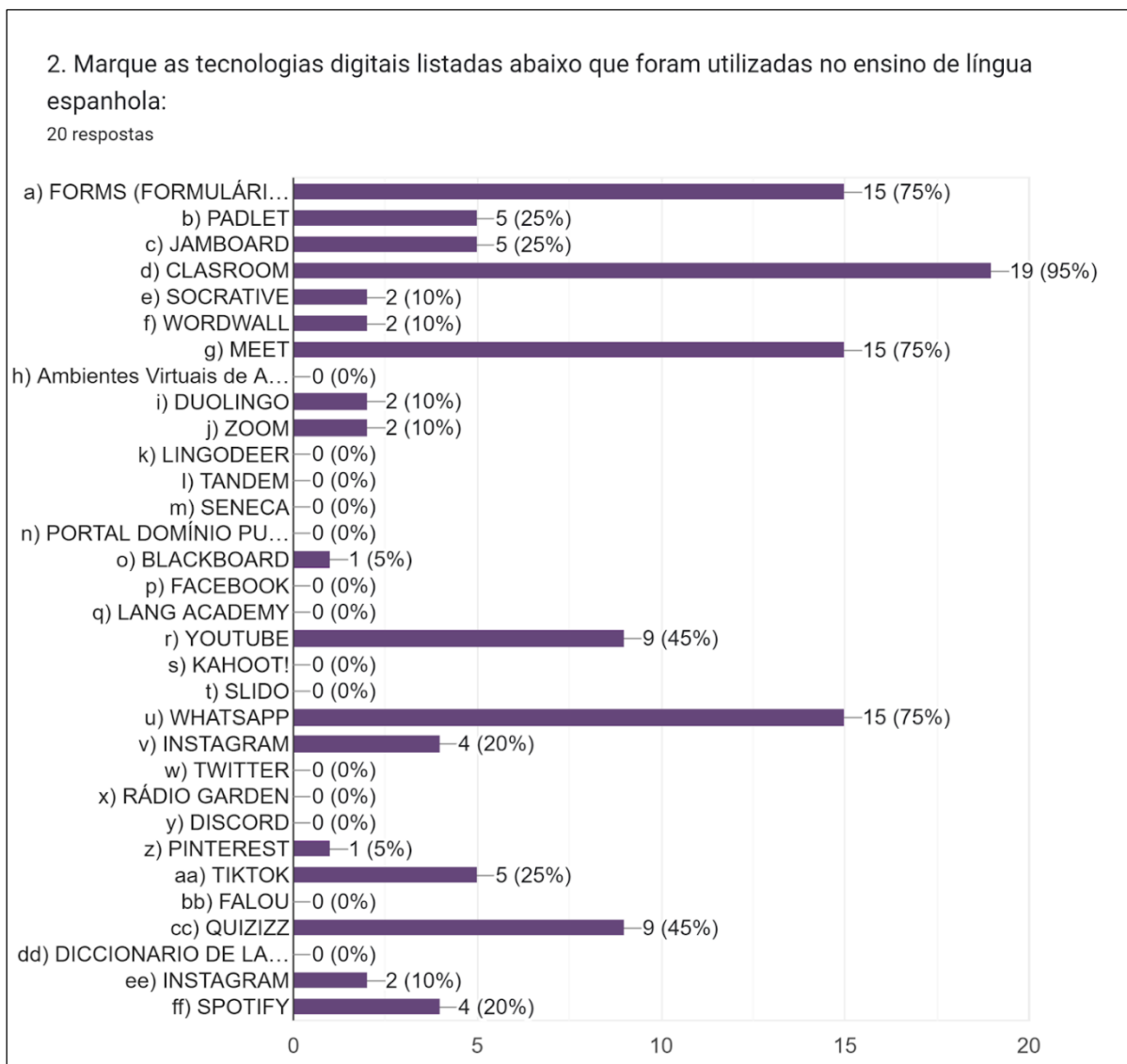
inferir, em análises comparativas com os outros instrumentos de coletas de dados, que, por algum motivo por nós desconhecido, as respostas dos dois alunos das escolas regulares divergem com a realidade de ensino observada nos meses de abril, maio e junho de 2021 e com as respostas dos professores das escolas regulares, analisadas no subcapítulo anterior. Os outros 90% responderam que sim, que foram utilizadas TD.

A divergência pode ser atribuída a alguns fatores como a não compreensão da pergunta por parte do aluno ou, ainda, por algum erro proposital do aluno que, por alguma razão, resolveu posicionar-se contra a realidade de ensino que fora observada por esta pesquisadora e corroborada pelos professores em sede de entrevista.

Acreditamos, ainda, que esses 10% não deve ser entendido como percentual relevante, tendo em vista que estamos cotejando as respostas dos alunos com as análises dos outros instrumentos de coletas de dados.

Ainda com o intuito de contemplar o primeiro objetivo específico, a segunda pergunta busca identificar, de forma específica, quais TD foram utilizadas a partir de uma lista apresentada:

Gráfico 9: Pergunta 2 (Questionário) - Respostas dos alunos sobre quais TD foram mais utilizadas.



Fonte: Própria autora, 2023.

As TD que foram frequentemente assinaladas retratam o que observamos nas aulas e o que os professores responderam na entrevista. Em primeiro lugar, temos a plataforma *Classroom* com 95% de marcação, o que corresponde a 19 alunos assinalando essa ferramenta. O aluno que não assinalou essa opção foi o A3.IEMA1, o que contraria às análises realizadas com os outros instrumentos, não sendo, assim, relevante para esta pesquisa.

Em segundo lugar, 75% dos alunos afirmaram ter utilizado três TD: o *Google Meet*, o *Google Forms* e o *Whatsapp*, o que corresponde a 15 alunos. Em terceiro, com 45% de uso, temos o *YouTube* e o *Quizizz*, referente a 09 alunos. Esses percentuais também retratam o que foi respondido no memento da entrevista, porém,

em relação à observação das aulas, constatamos a presença do uso do *Quizizz*²⁰ por apenas um professor, o P.IEMA2. Por essas inferências, que em sua grande parte coincide com a análise dos outros instrumentos de coleta de dados, entendemos que a diferença de cada um dos três percentuais não é relevante para o nosso estudo.

Os demais percentuais, de 25%, 20%, 10% e 5% também estão, em geral, em consonância com os demais instrumentos analisados, especialmente com a entrevista realizada com os professores.

Continuando a análise do questionário, a seguinte questão, de caráter complementar, solicitava que o aluno escrevesse qual outra possível TD havia sido utilizada no ensino do espanhol, mas que não estivesse listada na questão anterior:

Figura 33: Pergunta 3 (Questionário) - Complementação das TD mais utilizadas.

3. Utilize o espaço abaixo para escrever alguma tecnologia digital utilizada no ensino de língua espanhola que não esteja listada na questão anterior (questão 2).

20 respostas

-

Todas que utilizei foram listadas

Apenas os que eu citei.

Jogos virtuais

Todas estão!

Google

Fonte: Própria autora, 2023.

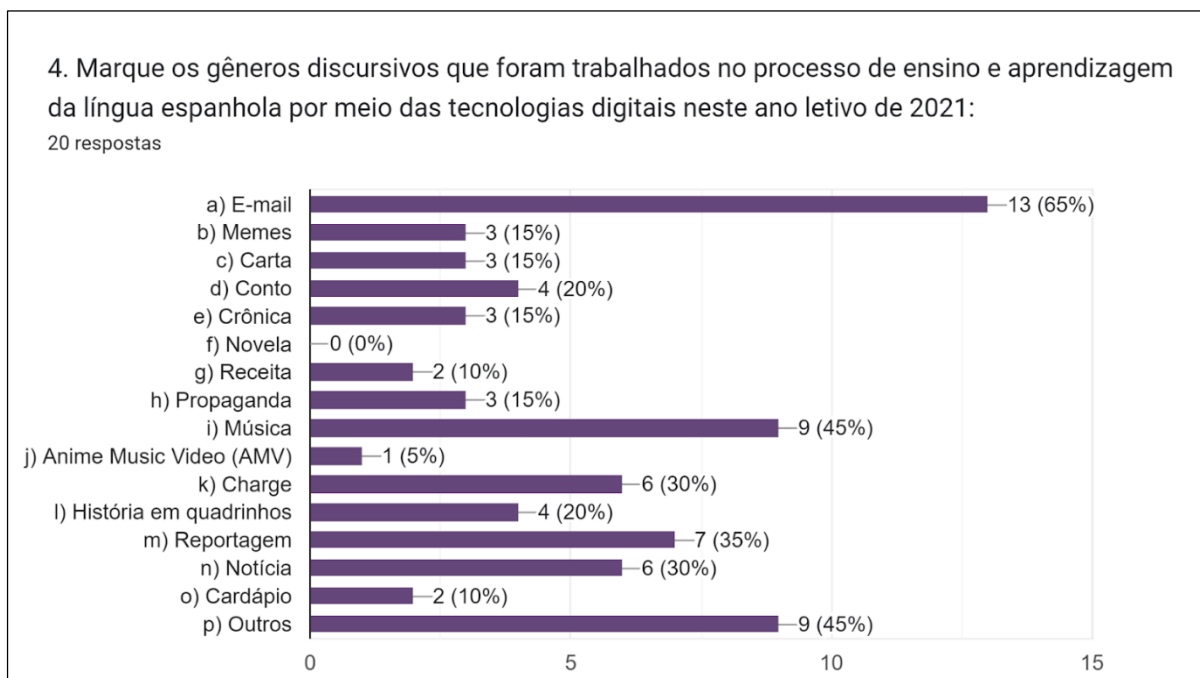
Em geral, as respostas corroboram com as respostas dos professores e com a observação das aulas. Dos 20 alunos, 18 responderam que todas as TD já haviam sido assinaladas, somente 2 acrescentaram jogos virtuais e o *Google*. Entendemos que os jogos virtuais já estão englobados nas tecnologias listadas como o *socrative* e *wordwall*. Quanto ao *Google*, como ferramenta comum de pesquisa nos estudos.

²⁰ De acordo com o site dead.uern.br, o Quizizz é um software que permite usar e criar “Quizes” para jogar em sala de aula ou como trabalho de casa. Cada pergunta tem duas ou mais opções de respostas. Pelo menos uma delas tem que ser verdadeira. Acesso em: 14/01/2023. Disponível em: <https://dead.uern.br/ccd/?p=778>

A próxima pergunta, a quarta, relaciona-se ao segundo objetivo específico desta pesquisa. Mais especificamente, tem relação direta com o princípio da prática situada da PM. Dessa forma, a questão busca identificar quais as possíveis práticas de linguagem situada, os gêneros discursivos, foram trabalhados em sala de aula.

Para tanto, lançamos uma pequena lista para que os alunos os assinalassem:

Gráfico 10: Pergunta 04 (Questionário) - Gêneros discursivos mais utilizados.



Fonte: Própria autora, 2023.

Os três percentuais mais assinalados foram o do e-mail com 65%, o da música com 45% e o da reportagem com 35%. Os dois últimos possuem correspondência com as repostas dos quatro professores, no entanto, o primeiro percentual, referente ao e-mail, que responde por mais da metade dos alunos questionados, diverge substancialmente às respostas dos professores, uma vez que o percentual de uso desse gênero discursivo pelos docentes foi 25%, ou seja, somente um alegou ter usado o e-mail em suas aulas. Essas considerações também estão em conformidade com a observação de aulas.

Em relação ao demais percentuais, de 30%, 20%, 15% e 10%, entendemos que, no geral, também estão em conformidade com a entrevista e com a observação das aulas. Entretanto, no que tange especificamente ao gênero conto, este divergiu consideravelmente, uma vez que, enquanto 4 alunos afirmam tê-lo estudado na língua

espanhola, todos os professores afirmam tê-lo trabalhado em suas práticas docentes, o que se mostra contraditório. De forma genérica, as análises das observações de aulas também tiveram a mesma inferência, principalmente com a análise das entrevistas com os docentes.

A quinta pergunta, de caráter complementar, abre espaço para que o aluno possa escrever quais outros gêneros foram trabalhados no ensino do espanhol:

Figura 34: Pergunta 05 (Questionário) - Complementação dos gêneros discursivos mais utilizados.

5. Utilize o espaço abaixo para escrever algum gênero discursivo utilizado no ensino de língua espanhol por meio das Tecnologias Digitais que não esteja listado na questão anterior (questão 4).
20 respostas

.

Trabalhamos a construção de um círculo em espanhol para a formação da base técnica proposta pelo IEMA

Não sou um aluno empenhado na língua espanhola, por isso não me recordo.

Apenas os que eu citei.

Jogos, vídeos aulas...

Todas estão!

Fonte: Própria autora, 2023.

Das respostas apresentadas, entendemos como único gênero discurso os jogos, pois a depender do sentido da palavra “jogo”, este pode ser compreendido como gênero discursivo ou como tecnologia. Por exemplo, o jogo de caça-palavras pode ser compreendido como gênero e o jogo *PlayStation*²¹ como tecnologia digital. As demais respostas afirmam que os demais gêneros discursivos já foram listados.

A sexta pergunta, ainda relacionada com o princípio da prática situada, procura saber se os gêneros discursivos trabalhos no ensino do espanhol por meio das TD já foi utilizado pelos alunos, ou seja, se está presente no entorno destes. Vejamos:

²¹ Segundo a *Wikipedia*, *PlayStation* é uma série de consoles de videogame criada e desenvolvida pela *Sony Computer Entertainment*, abrangendo a quinta, sexta, sétima, oitava e nona gerações de videogames. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/PlayStation>. Acesso em 14/01/2023.

Gráfico 11: Pergunta 06 (Questionário) - Orientação do princípio da prática situada.



Fonte: Própria autora, 2023.

Com 100% de afirmação, todos os 20 alunos responderam que sim, que os gêneros fazem parte do seu dia-a-dia, confirmando com as mesmas respostas dos professores e com as análises das observações das aulas.

A sétima possui relação com os princípios da instrução aberta e do enquadramento crítico quando questiona se no ensino da língua espanhola, por meio das TD, era abordado o contexto social e cultural de elaboração dos gêneros discursivos, como podemos ver:

Gráfico 12: Pergunta 07 (Questionário) - Orientação dos princípios da instrução aberta e do enquadramento crítico.



Fonte: Própria autora, 2023.

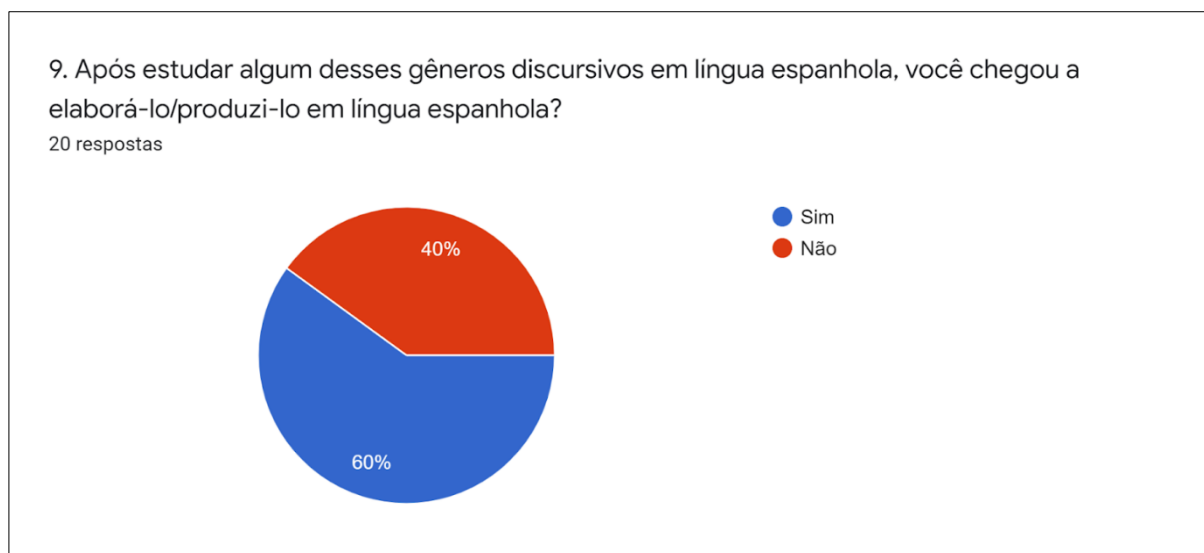
resultados confirmam, em grande parte, com a resposta afirmativa e unânime dos quatro professores, quando foram questionados sobre a mesma pergunta. Temos essa compreensão porque entendemos que, de um universo de 20 alunos, apenas 03 negativas (15%) não seja uma quantidade significativa para as nossas análises.

Todavia, quando relacionamos as respostas tanto dos alunos, quanto dos professores com a análise das observações de aulas, percebemos que há uma dissensão, pois, do total de 16 aulas síncronas observadas, encontramos o princípio da instrução aberta em apenas 04 aulas (duas do P.IMEA2, uma do P.IMEA1 e uma do P.ER1) e do enquadramento crítico em apenas 01 aula, a do P.IEMA2.

A análise da oitava pergunta direcionada aos alunos foi cancelada, por motivo de erro de edição à época de sua formulação. Ocorre que houve uma repetição da sexta pergunta para a oitava no questionário, por isso torna-se desnecessária sua análise.

A nona pergunta se refere ao princípio da prática transformadora, quando busca identificar dos alunos se houve reformulação, ressignificação dos assuntos estudados em língua espanhola por meio dos gêneros discursivos trabalhados pelos docentes. A seguir, a pergunta:

Gráfico 13: Pergunta 09 (Questionário - Orientação do princípio da prática transformadora.



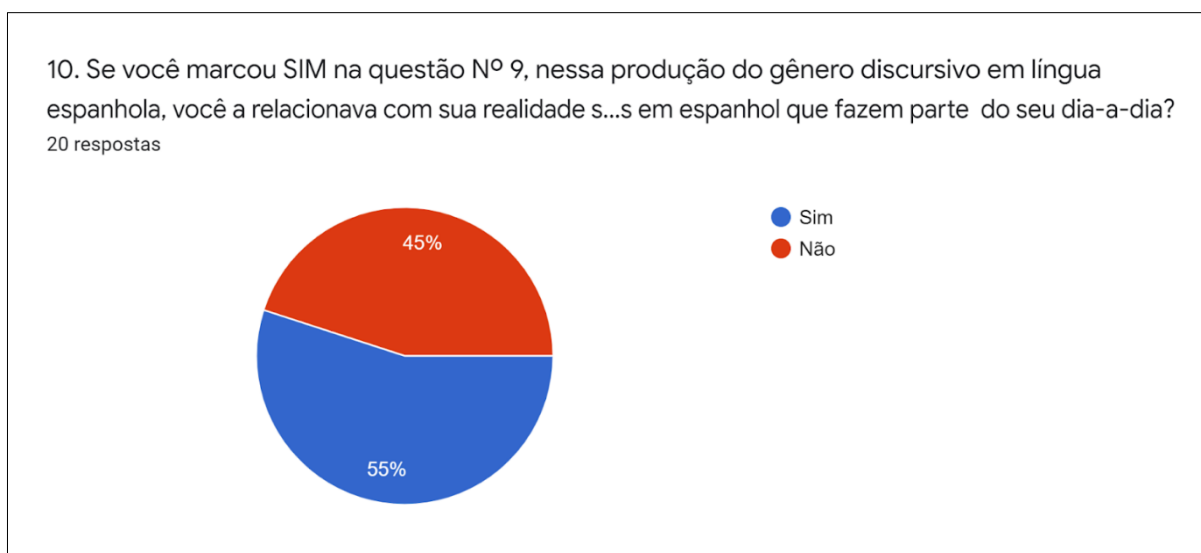
Fonte: Própria autora, 2023.

Temos um resultado relativamente equilibrado entre os alunos, sendo que 40% responderam que não foi elaborado nenhum gênero discursivo em espanhol após seu estudo, o que corresponde a 08 alunos e 60% afirmaram que sim, sendo 12 alunos.

Esse é resultado mais divergente de nossas análises quando comparado com as análises dos três instrumentos de coleta de dados, pois, em relação à entrevista com os professores, todos (100%) afirmaram que seus alunos chegaram a produzir os gêneros discursivos em língua espanhola e, no tocante às observações de aulas, constatamos a elaboração de um gênero em apenas uma aula, a da gravação de vídeo curto ou animação no *TikTok*, do P.IEMA2. Assim, apesar dos resultados das análises entre os três instrumentos de coleta de dados serem divergentes, entendemos que o resultado da observação das aulas é o que mais se aproxima da realidade, principalmente quando o temos como meio fático e concreto de análise os *prints* que revelam a não proposição de atividades de elaboração de *redesings* pelos docentes a partir dos gêneros discursivos trabalhados, tanto nas aulas quanto nas atividades.

A décima pergunta, ainda relacionada ao princípio da prática transformadora, busca saber dos alunos que marcaram “sim” na questão anterior, se os gêneros elaborados faziam parte de suas práticas diárias de linguagem, do seu contexto social. Eis a questão:

Gráfico 14: Pergunta 10 (Questionário) - Produção de GD pertencentes à realidade dos alunos.



Fonte: Própria autora, 2023.

Aqui, temos, novamente, mais uma dissensão. Enquanto que as respostas dos alunos se dividem entre 45% afirmando que não (09 alunos) e 55% afirmando que sim (11 alunos), a resposta dos professores é unânime (100%) afirmando que sim, que estas utilizaram em seu ensino os gêneros de discursivos.

Ao relacionarmos essas respostas divididas dos alunos com a análise das observações das aulas, podemos inferir que na única aula que constatamos a orientação do princípio da prática transformadora, já mencionada anteriormente, notamos, sim, que o gênero estudado faz parte do cotidiano dos alunos, a animação em vídeo/ curta metragem da P.IMEA2. No que se refere às demais aulas dos outros professores, não há que se falar na relação do contexto sociocultural os alunos com as suas produções dos gêneros discursivos, uma vez que não fora encontrada a orientação da prática transformadora no período de observação.

Por fim, a décima primeira, de caráter pessoal, pretende saber a opinião dos alunos acerca do uso das TD no ensino do espanhol. Vejamo-la:

Figura 35: Pergunta 11 (Questionário) - Opinião dos alunos sobre o uso de TD no ensino do espanhol.

11. Qual a sua opinião sobre o uso das tecnologias digitais no ensino do espanhol? Comente.

20 respostas

Acredito que facilita a compreensão de uma língua estrangeira e faz com que possamos ter maior domínio sobre ela também

O uso de tecnologias digitais são deveras importante não só no ensino espanhol, mas também no estudo de outras linguas estrangeiras. O meio digital nos deixa mais próximo da língua "como realmente é", além de dá uma descontraída nas aulas.

Acho algo muito bom, justamente pelo fato de eu mesma usar esses meios para uma aprendizagem mas profunda. A língua espanhola se tornou algo importante na minha vida e quero levar e aprender mais sobre ela... Assim como também gostaria que outras pessoas da mesma faixa etária que eu aprendesse! Créditos aos bons professores que temos nessa área, que estão sempre trazendo inovação para uma aprendizagem mais ampla sobre a língua, e que mesma durante o período da pandemia eles sempre buscaram inovar com apps, joguinhos, histórias entre outras diversas coisas...

São muitos boas! Mas nunca será como presencial. Contudo conseguimos aprender bastante coisas produtivas.

O uso das tecnologias no ensino de espanhol, apesar de muitas controvérsias, se tornou de suma importância para os estudantes do idioma. A forma de aplicação da tecnologia torna o ensino mais livre

Fonte: Própria autora, 2023.

Constatamos que a maioria das opiniões são favoráveis ao uso das TD, como, por exemplo, quando os alunos trazem os seguintes pontos positivos: “acredito que facilita a compreensão de uma língua estrangeira [...]”, “o meio digital deixa mais próximo da língua ‘como realmente é [...]”, “trazem inovação para uma aprendizagem

mais ampla”, “deixa o ensino mais didático, atrativo, prático [...]”, “dá uma descontraída [...]”, “torna o ensino mais livre divertido e menos entediante”, “as ferramentas podem explorar mais conteúdos”, “ajuda a melhorar o aprendizado de todos”, etc.

Como pontos negativos, temos a opinião de três alunos, os quais mencionaram que: “nunca será como o presencial, mas aprendemos coisas produtivas [...]”, “não é boa a maneira que é proposta, falta mais interação, texto bom” e que o seu uso é “difícil para responder por conta dos sites que ela passa como atividades”. Apenas um aluno se mostrou indiferente, quando respondeu “normal”. Podemos compreender essa última resposta a partir de dois vieses: o primeiro de que o aluno já considera o uso das TD como algo habitual, normal no processo de ensino e aprendizagem ou o de que o aluno foi, simplesmente, negligente ao responder a pergunta, possivelmente demonstrando desinteresse em responder a questão discursiva.

A partir da análise geral dessas opiniões e da opinião dos professores em sede de entrevista, compreendemos ser favorável o uso de ferramentas tecnológicas no ensino do espanhol, mesmo diante das dificuldades presentes no contexto prático e social de ensino e aprendizagem tanto de alunos, quanto de professores.

Finalizamos, assim, nossas análises e prosseguimos para o último momento de nossa pesquisa, as considerações finais, buscando responder os objetivos então propostos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises até aqui desenvolvidas nos permitem tecer algumas considerações gerais relacionadas às questões que originaram esta pesquisa. Em especial, interessa-nos aqui retomar, ainda que de modo sucinto, os questionamentos levantados na introdução.

Primeiramente, no que diz respeito à questão central deste estudo, a qual questiona como se caracterizam as práticas de multiletramentos mediadas por tecnologias digitais no âmbito do ensino de língua espanhola no ensino médio em escolas públicas de São Luís/MA, entendemos que as práticas de multiletramentos foram observadas nas práticas docentes dos professores, principalmente no que diz respeito ao uso de diversas modalidades de textos, de semioses que tiveram como suporte as tecnologias digitais.

Quanto ao questionamento de quais ferramentas tecnológicas são utilizadas por professores da educação pública em escolas de São Luís no processo de ensino de língua espanhol para viabilizar as práticas de multiletramentos, constatamos, nas análises dos dados coletados, especialmente nas observações de aulas, que os professores trabalham com tecnologias que viabilizaram as práticas de multiletramentos, principalmente no que se refere ao uso de textos multissemióticos como é o caso das ferramentas mais recorrentes em suas práticas docentes (*Google Meet*, o *Google Classroom* e o *Youtube*) e, quanto ao conceito de multiculturalidade é trabalhado o contexto sociocultural de alguns poucos gêneros discursivos.

No que diz respeito ao nosso último questionamento, o de como se dá a transposição didática dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos através do uso das tecnologias digitais, pudemos visualizar, entre os dois princípios privilegiados neste estudo, a maior recorrência da orientação do princípio da prática situada em relação ao da prática transformadora.

De um modo geral, as análises nos levaram a concluir que, embora as práticas analisadas constituam um pontapé inicial na proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, o contexto investigado não nos permite visualizar a plena realização das orientações propostas pelo Grupo de Nova Londres, principalmente em seu objetivo final, que é o de tornar os alunos *redesigners* de práticas de multiletramentos.

Finalizamos, aqui, expondo algumas de nossas impressões e tecendo algumas considerações sobre a realidade das aulas remotas analisadas durante os meses de abril, maio e junho de 2021, período da Pandemia da Coivid-19. Nesse período, as escolas públicas e privadas de todo o país tiveram que adotar medidas e mecanismos de urgência para que continuassem, dentro de suas possibilidades, a ofertar e a alcançar o ensino para seus alunos, mesmo em período de distanciamento e/ou isolamento social. Assim, é importante termos em mente que os dois tipos de escola aqui analisadas, apesar de pertencerem ao mesmo poder executivo, o do Estado do Maranhão, são vinculadas a diferentes órgãos, sendo os IEMAs vinculados à Pro Reitoria de Ensino do Instituto de Tecnologia e Educação do Estado do Maranhão, autarquia autônoma, que possui poderes de decisão própria. Já as escolas regulares são vinculadas à Secretaria de Estado do Maranhão – SEDUC/MA, órgão responsável pela educação em geral em todo o estado com poderes próprios.

Esse entendimento nos ajuda, até certo ponto, a compreender as diferentes medidas adotadas por ambos os tipos de escola no período da pandemia, trazendo diferentes consequências ao ensino remoto. Além das aulas analisadas nesta pesquisa, essa compreensão se tornou mais evidente com as conversas que esta pesquisadora obteve com os docentes.

Em relação aos IEMAs, a primeira constatação é a de que a disponibilidade de *e-mails* institucionais e de *chips* com antecedência aos alunos, possibilitaram o alcance maior de presença de alunos nas aulas remotas de espanhol do P.IEMA1 e do P.IEMA2, sendo que nas escolas regulares foi retardada a entrega dos chips que têm acesso à internet por dados móveis. Esse pode ser um dos motivos que explica o porquê dos professores de escolas regulares ministraram menos aulas síncronas do que os dos IEMAs.

Outro ponto que visualizamos o resultado das medidas adotadas pelos diferentes órgãos aos quais as escolas são vinculadas é o fato de que as aulas dos professores dos IEMAS eram mais dinâmicas e utilizavam mais ferramentas digitais quando comparadas as dos professores das escolas regulares. Por isso, a fim de entendermos melhor essas distintas realidades, algumas informações foram buscadas em conversas, à parte, com a pesquisadora. Relataram os professores dos IEMAs que a Pró Reitoria do Instituto de Tecnologia e Educação do Estado do Maranhão promove cursos de formação continuada na área tecnológica para os seus

docentes. Assim, a partir dessa informação e das observações das aulas, é possível inferir que essa medida proporcionou aos professores conhecerem e utilizarem mais ferramentas tecnológicas do que os professores de espanhol das escolas regulares.

Outro ponto que destacamos é o fato de que, embora houvesse toda essa dinamicidade nas aulas, como o uso de jogos, vídeos e outras ferramentas digitais nos IEMAs, observamos que a exclusiva ministração de aula remota não atinge a participação/interação de todos os alunos de ambos os professores por diversos motivos. Elencaremos, adiante, três possíveis motivos a partir das observações das aulas e das conversas realizadas com os docentes: o possível primeiro motivo é a fácil possibilidade de distração nas aulas remotas, uma vez que, ao desligar sua câmera e seu microfone, o aluno fica extremamente vulnerável a outros eventos que possivelmente lhe apareça tanto na internet quanto no mundo real; o possível segundo motivo é a timidez que muitos demonstram ter quando não respondiam oralmente às perguntas, mas, sim, via *chat* no *Google Meet*; e o terceiro possível motivo é o desinteresse, quando observamos dois pontos: o de que alguns alunos não respondiam atividade alguma no *Google Classroom* e o fato de que muitos estavam “presentes” nas aulas ministradas no *Google Meet*, em pleno silêncio e, quando as aulas findavam, continuavam lá “presentes”, enquanto que outros já haviam saído. Geralmente se tratavam dos mesmos alunos. Ou seja, concluímos que esses alunos apenas “entravam” na aula, mas não estavam diante de seus smartphones ou computadores assistindo às aulas.

Essa realidade desafiadora do ensino remoto agravou-se consideravelmente nas escolas regulares analisadas. Em relação à presença nas aulas remotas, já constatamos que o atraso na entrega dos *chips* pela SEDUC/MA impossibilitou a presença de muitos alunos nas aulas de ambas as escolas regulares. Entretanto, ficou evidente uma divergência entre ambas as escolas regulares, a de que a presença de alunos na escola do P.ER2 era bem menor do que a presença dos alunos do P.ER1. Essa diferença pode ser explicada pela realidade social e econômica da escola regular do P.ER2, pois esta se localiza em zona periférica da cidade de São Luís, na qual a realidade econômica dos seus alunos era mais precária quando comparada a outras realidades de alunos da rede pública estadual de São Luís. Relatou o professor dessa escola que não bastava os alunos terem em mãos apenas os *chips* com acesso à internet, pois grande parte de seus alunos não detinha

aparelhos tecnológicos como smartphones e/ou computadores. A entrega dos chips possibilitou um tímido aumento de presenças nas aulas remotas.

Quanto à participação dos poucos alunos presentes nas aulas das escolas regulares, ambos os professores afirmaram que as dificuldades do ensino remoto, como a falta de conhecimento sobre TD, tanto para os próprios docentes quanto para os alunos ocasionavam a desmotivação e, conseqüentemente, o desinteresse na participação.

Por fim, diante de todas as considerações aqui apresentadas, entendemos que, embora seja incontestável os benefícios do uso das TD no processo ensino e aprendizagem, bem como afirma a literatura especializada e a maioria das opiniões de professores e alunos desta pesquisa, quando não há as condições necessárias para sua utilização, torna-se um desafio utilizá-las de forma universal e eficaz. Assim, ainda são muitos os desafios a serem solucionados na realidade de ensino das escolas públicas na cidade de São Luís, principalmente quando tratamos do ensino remoto ou híbrido e, no que se refere às práticas de multiletramentos, notamos um pequeno avanço quando os professores, mesmo diante de todas as adversidades apresentadas no período da pandemia, utilizaram práticas sociais situadas e multimodais pertencentes ao contexto social de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANSTEY, M.; BULL, G. **Evolving pedagogies**: Reading and writing in a multimodal world. Sydney, Australia: Education Services Australia Limited, 2010.

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações**

Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BUGEL, T. **Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo – Brasil**. ACTAS DEL XI CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, Zaragoza, España, septiembre 2000.

BUZATO, M. **Cultura digital e linguística aplicada**: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas, SP: Pontes; 2016.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos Multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSC, D. F.; Coscarelli, C. V.; CANI, J. B. **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2016, p. 15-48.

CELADA, M. T.; RODRIGUES, F. S. C. El español en Brasil: actualidad y memoria. **Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos**. Sección “Lengua y Cultura”, 2004. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/zonas analisis.asp?zona=12&version=1&publicado=1>. Acesso em 23 out. 2023.

COPE, B., KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. New London Group. New York: Routledge, 2000.

COPE, B. KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: **Framing Languages and Literacies**: Socially Situated Views and Perspectives. Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013.

COSCARELLI, C. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola; 2016.

COSTA, L.P.S. Os multiletramentos na formação docente continuada e o ensino de língua portuguesa. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 149-181, ago. 2018.

DIAS, R. **WebQuests**: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-881, 2012.

FETTERMANN, J. V., CAETANO, J. M. P. **Ensino de línguas e novas tecnologias**: diálogos interdisciplinares. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural; 2016.

GAYDECZKA B; KARWOSK, A.M. **Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.18, n.1, p. 151-174, jan./jun. 2015.

GEE, J. P. **The anti-education era:** creating smarter students through digital learning. New York: Palgrave/MacMillan; 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, A. M.; DIAS, R. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 23-42.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. *et al* **A Pedagogy of Multiliteracies:** Disigning Social Futures. GNL (Grupo de Nova Londres). Havard Educational Review. Spring, 1996.

HYLAND, K. **Genre and Second Language Writing.** Michigan: The University of Michigan Press, 2004.

JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. **Olhares sobre tecnologias digitais:** linguagens, ensino, formação e prática docente. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores; 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies.** Australia: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, G. **Literacy in the new media age.** London: Psychology Press: 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa.** 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIPPONEN, L. Information literacy as situated and distributed activity.. In: LLOYD, A.; TALJA, S. eds. **Practising information literacy:** bringing theories of learning, practice and information literacy together. Wagga Wagga, New South Wales: Centre For Information Studies; 2010.

MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C.L.G.; DE CASTRO, P. A. **Etnografia e educação:** conceitos e usos. SciELO-EDUEPB, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Harard Educational Review, 1996.

OTANI, N; FIALHO, F. A. P. **TCC: métodos e técnicas**. Florianópolis: Visual Books, 2011.

PAIVA, V. L. M. de O. e. "Aprendendo inglês no ciberespaço". In: PAIVA, V. L. M. de O. e. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. (Estudos Linguísticos; I). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais; 2001.

PAIVA, V. L. M. O. **Tecnologias digitais no ensino de línguas passado, presente e futuro**. 2019. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>>. Acesso em: 24 out. 2020.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo funcional**: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. Revista Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pH848XC5hFCqph7dGWXrCz/?lang=pt>. Acesso em 13 nov. 2020.

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

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita: 2003.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1990.

VAN EK, J. A.; TRIM, J. L. M. (Orgs.). **Across the Threshold**. Oxford: Pergamon, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: an introduction. In: FOTOS, S. (Ed.). **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/markw/call.html>. Acesso em: 23 out. 2020.

ANEXO I – PERGUNTAS DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES

11/06/2022 15:19

ENTREVISTA COM PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS/MA.

ENTREVISTA COM PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS/MA.

ENTREVISTA COM PROFESSORES DE ESPANHOL DE NÍVEL MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS/MA PARA FINS DE PESQUISA DE MESTRADO ACADÊMICO VINCULADA AO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (PPGLetras/UFMA).

PESQUISADORA: Caroline Rodrigues Lima Queiroz

*Obrigatório

INFORMAÇÕES RELEVANTES

TÍTULO DO PESQUISA:

Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Adicional: Uma análise do ensino do Espanhol à luz da Pedagogia dos Multiletramentos.

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA:

Investigar práticas de multiletramentos no ensino do espanhol mediadas por tecnologias digitais no nível médio de ensino da rede pública estadual de São Luís/MA.

SIGILO NA IDENTIFICAÇÃO: Embora haja o campo "Nome/Docente" para você responder, sua identificação será sigilosa e não a utilizaremos em nenhum momento da pesquisa, nem na análise, nem nos resultados dos dados.

1. DOCENTE *

2. ESCOLA(S) QUE LECIONA *

3. SÉRIE(S) QUE LECIONA *

Marque todas que se aplicam.

☐ 1º ANO

☐ 2º ANO

☐ 3º ANO

11/06/2022 15:19 ENTREVISTA COM PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS/MA.

4. **TURNO: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ MATUTINO
- ☐ VESPERTINO
- ☐ INTEGRAL

5. 1. Durante o ano letivo de 2021, você utilizou alguma tecnologia digital (ferramenta digital) no ensino de língua espanhola em sua escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

6. 2. Marque as tecnologias digitais listadas abaixo que foram utilizadas no ensino de língua espanhola:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ a) FORMS (FORMULÁRIOS DO GOOGLE)
- ☐ b) PADLET
- ☐ c) JAMBOARD
- ☐ d) CLASROOM
- ☐ e) SOCRATIVE
- ☐ f) WORDWALL
- ☐ g) MEET
- ☐ h) Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAS)
- ☐ i) DUOLINGO
- ☐ j) ZOOM
- ☐ k) LINGODEER
- ☐ l) TANDEM
- ☐ m) SENECA
- ☐ n) PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO
- ☐ o) BLACKBOARD
- ☐ p) FACEBOOK
- ☐ q) LANG ACADEMY
- ☐ r) YOUTUBE
- ☐ s) KAHOOT!
- ☐ t) SLIDO
- ☐ u) WHATSAPP
- ☐ v) INSTAGRAM
- ☐ w) TWITTER
- ☐ x) RÁDIO GARDEN
- ☐ y) DISCORD
- ☐ z) PINTEREST
- ☐ aa) TIKTOK
- ☐ bb) FALOU
- ☐ cc) QUIZZZ
- ☐ dd) DICCIONARIO DE LA RAE
- ☐ ee) INSTAGRAM
- ☐ ff) SPOTIFY

7. 3. Utilize o espaço abaixo para escrever alguma tecnologia digital utilizada no ensino de língua espanhola e que não está listada na questão anterior. *

(5 questões)

8. 4. Marque os gêneros discursivos que foram trabalhados no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola por meio das tecnologias digitais neste ano letivo de 2021: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ a) E-mail
☐ b) Memes
☐ c) Carta
☐ d) Conto
☐ e) Crônica
☐ f) Novela
☐ g) Receita
☐ h) Propaganda
☐ i) Música
☐ j) Anime Music Video (AMV)
☐ k) Charge
☐ l) História em quadrinhos
☐ m) Reportagem
☐ n) Notícia
☐ o) Cardápio
☐ p) Outros

11/06/2022 15:19

ENTREVISTA COM PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS/MA.

9. 5. Utilize o espaço abaixo para escrever algum gênero discursivo utilizado no ensino de língua espanhol por meio das Tecnologias Digitais que não esteja listado na questão anterior. *

10. 6. Esses gêneros discursivos que você utiliza/utilizou no ensino do espanhol por meio das tecnologias digitais, fazem parte da realidade sociocultural dos seus alunos? Ou seja, são gêneros que estão presentes no dia-a-dia dos seus alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

11. 7. Nesses gêneros discursivos apontados na questão de Nº 4, quando trabalhados no ensino da língua espanhola por meio de alguma tecnologia digital, era abordado o contexto sócio e cultural de elaboração desses gêneros? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

12. 8. Após utilizar algum desses gêneros discursivos no ensino da língua espanhola, seus alunos chegaram a elaborá-lo/produzi-lo em língua espanhola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

11/06/2022 15:19

ENTREVISTA COM PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS/MA.

13. 9. Qual(is) critério(s) você utiliza na escolha de uma tecnologia digital para ensinar a língua espanhola? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

14. 10. Independente do ensino remoto/híbrido, você costuma utilizar alguma tecnologia digital no ensino presencial da língua espanhola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

15. 11. Qual a sua opinião sobre o uso das tecnologias digitais no ensino do espanhol? Comente. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO II – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

11/06/2022 15:15

Questionário para alunos de Espanhol do Ens. Médio da rede estadual de São Luís/MA.

Questionário para alunos de Espanhol do Ens. Médio da rede estadual de São Luís/MA.

PESQUISA DE MESTRADO ACADÊMICO VINCULADA AO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (PPGLetras/UFMA).

PESQUISADORA: Caroline Rodrigues Lima Queiroz

*Obrigatório

1. E-mail *

INFORMAÇÕES RELEVANTES

TÍTULO DA PESQUISA DE MESTRADO:

Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Adicional: Uma análise do ensino do Espanhol à luz da Pedagogia dos Multiletramentos.

SIGILO NA IDENTIFICAÇÃO: Embora haja o campo "Nome" para você responder, sua identificação será sigilosa e não a utilizaremos em nenhum momento da pesquisa, nem na análise, nem nos resultados dos dados.

2. NOME *

3. SÉRIE *

Marcar apenas uma oval.

☐ 2º ANO

☐ 3º ANO

11/06/2022 15:15

Questionário para alunos de Espanhol do Ens. Médio da rede estadual de São Luís/MA.

4. TURNO: *

Marcar apenas uma oval.☐ MATUTINO☐ VESPERTINO☐ INTEGRAL

5. ESCOLA: *

6. 1. Durante o ano letivo de 2021, foi utilizada alguma tecnologia digital (ferramenta digital) no ensino de língua espanhola em sua escola? *

Marcar apenas uma oval.☐ Sim☐ Não

11/06/2022 15:15

Questionário para alunos de Espanhol do Ens. Médio da rede estadual de São Luís/MA.

7. 2. Marque as tecnologias digitais listadas abaixo que foram utilizadas no ensino de língua espanhola: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ a) FORMS (FORMULÁRIOS DO GOOGLE)
- ☐ b) PADLET
- ☐ c) JAMBOARD
- ☐ d) CLASROOM
- ☐ e) SOCRATIVE
- ☐ f) WORDWALL
- ☐ g) MEET
- ☐ h) Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAS)
- ☐ i) DUOLINGO
- ☐ j) ZOOM
- ☐ k) LINGODEER
- ☐ l) TANDEM
- ☐ m) SENECA
- ☐ n) PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO
- ☐ o) BLACKBOARD
- ☐ p) FACEBOOK
- ☐ q) LANG ACADEMY
- ☐ r) YOUTUBE
- ☐ s) KAHOOT!
- ☐ t) SLIDO
- ☐ u) WHATSAPP
- ☐ v) INSTAGRAM
- ☐ w) TWITTER
- ☐ x) RÁDIO GARDEN
- ☐ y) DISCORD
- ☐ z) PINTEREST
- ☐ aa) TIKTOK
- ☐ bb) FALOU
- ☐ cc) QUIZZZ
- ☐ dd) DICCIONARIO DE LA ERA
- ☐ ee) INSTAGRAM
- ☐ ff) SPOTIFY

11/06/2022 15:15

Questionário para alunos de Espanhol do Ens. Médio da rede estadual de São Luís/MA.

8. 3. Utilize o espaço abaixo para escrever alguma tecnologia digital utilizada no ensino de língua espanhola que não esteja listada na questão anterior (questão 2). *

9. 4. Marque os gêneros discursivos que foram trabalhados no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola por meio das tecnologias digitais neste ano letivo de 2021: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ a) E-mail
- ☐ b) Memes
- ☐ c) Carta
- ☐ d) Conto
- ☐ e) Crônica
- ☐ f) Novela
- ☐ g) Receita
- ☐ h) Propaganda
- ☐ i) Música
- ☐ j) Anime Music Video (AMV)
- ☐ k) Charge
- ☐ l) História em quadrinhos
- ☐ m) Reportagem
- ☐ n) Notícia
- ☐ o) Cardápio
- ☐ p) Outros

11/06/2022 15:15

Questionário para alunos de Espanhol do Ens. Médio da rede estadual de São Luís/MA.

10. 5. Utilize o espaço abaixo para escrever algum gênero discursivo utilizado no ensino de língua espanhol por meio das Tecnologias Digitais que não esteja listado na questão anterior (questão 4). *

11. 6. No uso desses gêneros discursivos por meio das tecnologias digitais, você utiliza ou já utilizou algum deles no seu dia-a-dia? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

12. 7. Nesses gêneros discursivos apontados na questão de Nº 4, quando trabalhados no ensino da língua espanhola por meio de alguma tecnologia digital, era abordado o contexto social e cultural de elaboração desses gêneros? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

13. 8. Algum desses gêneros faz parte do seu contexto diário (fora da sala de aula) de produção escrita e/ou oral da língua portuguesa ou de qualquer outra língua estrangeira? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

11/06/2022 15:15

Questionário para alunos de Espanhol do Ens. Médio da rede estadual de São Luís/MA.

14. 9. Após estudar algum desses gêneros discursivos em língua espanhola, você chegou a elaborá-lo/produzi-lo em língua espanhola? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

15. 10. Se você marcou SIM na questão Nº 9, nessa produção do gênero discursivo em língua espanhola, você a relacionava com sua realidade social e cultural? Ou seja, você produzia/produz gêneros discursivos em espanhol que fazem parte do seu dia-a-dia? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

16. 11. Qual a sua opinião sobre o uso das tecnologias digitais no ensino do espanhol? Comente. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários