

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
**SUL-RIO-GRANDENSE**  
Câmpus Pelotas

**Produção e uso de Recursos  
Educativos Abertos como facilitadores no  
processo de ensino e aprendizagem de  
Espanhol como LE em contexto escolar**

**Marita Valente Balreira**

09/04/2018

**Marita Valente Balreira**

**PRODUÇÃO E USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS  
COMO FACILITADORES NO PROCESSO DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LE EM CONTEXTO  
ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada e submetida à banca examinadora, como requisito para o título de Mestre em Educação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas.

Linha de Pesquisa: Linguagens Verbo-visuais e Tecnologias.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula de Araújo Cunha.

PELOTAS

2018

Marita Valente Balreira

**PRODUÇÃO E USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS  
ABERTOS COMO FACILITADORES NO PROCESSO DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LE EM  
CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentado e submetido à banca examinadora, como requisito para o título de Mestre em Educação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas.

Linha de Pesquisa: Linguagens Verbo- visuais e Tecnologias.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula de Araújo Cunha

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente e Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula de Araújo Cunha -  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul- rio-grandense,  
Campus Pelotas

---

1º avaliador: Prof. Dr. Vilson J. Leffa – Universidade Católica de  
Pelotas

---

2º avaliador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiane Villela Marroni – Universidade Católica  
de Pelotas

---

3º avaliador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Helena Sauer Guimarães Rostas –  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.  
Campus Pelotas

Local: Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas

Aprovado pela Banca Examinadora em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Pelotas, 2018

### Ficha Catalográfica

B195p Balreira, Marita Valente.

Produção e uso de recursos educacionais abertos como facilitadores no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como LE em contexto escolar / Marita Valente Balreira. – 2018.

163 f. : il. color.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula de Araújo Cunha.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2018.

1. REAs . 2. Ensino –Aprendizagem. 3. Língua espanhola. 4. Contexto escolar. 5. Tecnologias digitais. I. Cunha, Ana Paula de Araújo. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul. III. Título.

CDD 370

Catálogo na publicação:  
Bibliotecária Vivian I. M. Ritta CRB 10/1488  
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que me auxiliaram, direta ou indiretamente, para que ele fosse realizado. A cada um que colaborou com palavras amigas e incentivadoras, com sorrisos carinhosos, com abraços fraternos e, sobretudo, com muita paciência e compreensão, pois foram imprescindíveis para que esta formação acontecesse.

Em especial, dedico esta dissertação ao meu marido e às minhas filhas, que sempre estiveram presentes, incentivando-me para que seguisse em frente e acreditasse em meu potencial.

Como não poderia deixar de ser, a dedicatória também se estende a minha querida amiga e orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Paula de Araújo Cunha, a quem realmente sou muito grata pelas tardes de aprendizado e discussões, além de todo o carinho dedicado a mim, tão necessário nesta minha jornada.

Tão importante quanto, dedico este trabalho ao querido amigo bolsista, Rudinei Domingues. Amigo e parceiro de muitas horas de aprendizado, e, acima de tudo, por ser uma pessoa sempre pronta a ajudar, fator primordial para a realização de minha dissertação.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, em orações, agradeço a Deus, pois a minha fé sempre me manteve convicta de que, mesmo diante de tantos desafios, esse momento de conclusão chegaria e os frutos do meu esforço e dedicação seriam colhidos.

Ao meu marido Cláudio e às minhas filhas Stéphanie e Caroline, agradeço o apoio, o companheirismo, o carinho e, principalmente, a paciência que tiveram nos momentos das escritas, nos quais a compreensão e os incentivos foram essenciais para que eu prosseguisse na luta pelos meus objetivos. Minha família, meu alicerce!

Agradeço, profundamente, à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Paula de Araújo Cunha, minha querida orientadora, pela parceria, paciência, amizade e companheirismo. Agradeço, principalmente, pela confiança creditada a mim e por todos os momentos de leituras, reflexões, risos, conversas e trocas de experiências que compartilhamos ao longo desta caminhada.

Às super poderosas, Ângela Ferrúa e Michele Lemões, pelos momentos de desabafo, pelos trabalhos compartilhados, pelas angústias divididas, pela amizade e carinho.

Aos queridos colegas do grupo de pesquisa Cleide Martinez, Diego Duarte, Maribel Mota e Rudinei Domingues, agradeço cada momento que compartilhamos de troca de conhecimento, de ajuda mútua, de incentivos, de risos e de amizade.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação e Tecnologia do IFsul, minha gratidão pela forma como conduzem e se dedicam ao curso e pela partilha de conhecimentos.

Aos meus queridos alunos, Direção e Coordenação do Colégio Municipal Pelotense, por tornarem possível a realização deste estudo.

Aos professores Dr. Vilson J. Leffa, Dr<sup>a</sup> Fabiane Villela Marroni e..Dr<sup>a</sup> Márcia Rostas, componentes da banca de avaliação, pelas considerações feitas durante o momento da qualificação deste trabalho e também pelas futuras considerações.

## RESUMO

Este trabalho situa-se na interface entre o campo da Educação e a área da Linguística Aplicada, abarcando, em seu escopo, questões concernentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. O objetivo geral da investigação realizada, de caráter intervencionista, foi o de integrar, às práticas pedagógicas de uma classe do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola municipal de Pelotas, Recursos Educacionais Abertos (REAs) produzidos por esta mestrand/professora a partir do Sistema ELO, voltados para o ensino-aprendizagem de espanhol como Língua Estrangeira (LE). Mais especificamente, o propósito foi investigar as implicações de tal intervenção no processo, buscando dados que pudessem ser indícios de que a inserção do trabalho com REAs, nesse contexto, contribui, de alguma forma, para promover momentos efetivos de construção de conhecimentos na língua alvo pelos educandos, potencializando, ainda, o trabalho colaborativo, a criatividade e a autonomia discentes. É razoável afirmar que os resultados deste estudo corroboram tal ideia, outrora hipotética. As colocações dos alunos e das observações realizadas durante a intervenção apontam que os REAs trazem possibilidades de integração das tecnologias digitais para a prática pedagógica, de forma a alcançar uma série de benefícios no dia a dia da sala de aula, como o maior engajamento discente em relação ao seu aprendizado. Acredita-se na contribuição deste trabalho para o ensino de espanhol, principalmente porque mostra possíveis vantagens em se mudar certas concepções de ensino e aprendizagem, de forma a proporcionar uma abordagem direcionada em melhor atender as necessidades dos alunos da escola do Século XXI.

**Palavras-chave:** REAs; ensino-aprendizagem; Língua Espanhola.

## RESUMEN

Este trabajo situase en la interface entre el campo de la Educación y el área de Lingüística Aplicada, abarcando cuestiones concernientes al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas mediado por Tecnologías Digitales de Información y Comunicación. El objetivo general de la investigación realizada, de carácter intervencionista, fue de integrar, a las prácticas pedagógicas de una clase de tercero año del Enseño Secundario de una escuela del municipio de Pelotas, Recursos Educativos Abiertos (REAs) producidos por esta master/profesora a partir del sistema ELO, direccionados para el enseñanza-aprendizaje de español como Lengua Extranjera (LE). Más específicamente, el propósito fue investigar las implicaciones de tal intervención en el proceso, buscando datos que fuera capaz de ser indicios de que la inserción del trabajo con REAs, en ese contexto, contribuye, de alguna manera, para promover momentos efectivos de construcción de conocimientos en la lengua en cuestión por los educandos, potencializando, además, el trabajo colaborativo, la creatividad y la autonomía docentes. Es razonable afirmar que los resultados de este estudio corroboran tal idea, una vez hipotética. Las colocaciones de los alumnos y de las observaciones realizadas durante la intervención, apuntan que REAs traen posibilidades de integración de tecnologías digitales para la práctica pedagógica, de manera a alcanzar una gama de beneficios en el cotidiano de la sala de aula, como un mayor empeño docente en relación a su aprendizaje. Se cree en la contribución de este trabajo para el enseñanza de español, principalmente porque muestra posibles beneficios en se cambiar ciertas concepciones de enseñanza y aprendizaje, de modo a proporcionar un abordaje direccionada en mejor atender las necesidades de los alumnos de la escuela del siglo XXI.

**Palabras clave:** REAs; enseñanza-aprendizaje; Lengua Española

## ABSTRACT

This work is situated at the interface between the field of Education and the area of Applied Linguistics, encompassing, in its scope, issues concerning the process of teaching and learning languages mediated by Digital Information and Communication Technologies. The study has been developed as an intervention research whose general objective was to integrate to pedagogical practices of a third year high school class of a Brazilian municipal school Open Educational Resources (OERs) produced by the researcher / teacher through the ELO System, focused on the teaching-learning of Spanish as a Foreign Language (FL). More specifically, the purpose was to investigate the implications of such an intervention in the process, seeking data that could be indications that the insertion OERs in this context contributes in some way to promoting effective moments of knowledge construction in the target language by the students, also potentializing collaborative work, creativity and student autonomy. It is reasonable to say that the results of this study corroborate this idea, once hypothetical. The students' statements and the observations made during the intervention indicate that OERs bring possibilities of integration of digital technologies into pedagogical practice, in order to achieve a series of benefits in the classroom, such as greater student engagement in relation to his/her learning. We believe in the contribution of this work to Spanish teaching, mainly because it shows possible advantages in changing certain conceptions of teaching and learning, in order to provide a targeted approach to better meet the needs of the students of the 21st century school.

**Keywords:** OERs; teaching-learning; Spanish language.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – PÁGINA DE ABERTURA DO <i>ELO CLOUD</i> /DISTINÇÃO DOS ESPAÇOS DO ALUNO E PROFESSOR (FONTE: WWW. ELO.PRO.BR/CLOUD ACESSO EM 24/11/2016) .....	87
<b>FIGURA 2</b> – CRIANDO ATIVIDADES E MÓDULOS. (FONTE: HTTP://WWW.ELO.PRO.BR/CLOUD/PROFESSOR/MINHAS-ATIVIDADES.PHP. ACESSO EM 24/11/2016).....	88
<b>FIGURA 3</b> - JOGO DA MEMÓRIA: LOS INCOMPATIBLES [MÓDULO DE ATIVIDADE PRODUZIDO POR ESTA MESTRANDA]. FONTE: HTTP://WWW.ELO.PRO.BR/CLOUD/ALUNO/ATIVIDADE.PHP?ID=1027&ETAPA=4 ACESSO EM: 24/11/2016. ....	91
<b>FIGURA 4</b> - CLOZE: PORTUNHOL ES UNA LENGUA [MÓDULO DE ATIVIDADE PRODUZIDO POR ESTA MESTRANDA]. FONTE: HTTP://WWW.ELO.PRO.BR/CLOUD/ALUNO/ATIVIDADE.PHP?ID=1027&ETAPA=2 ACESSO EM: 24/11/2016. ....	92
<b>FIGURA 5</b> - ECLIPSE: UM VERÃO, DOIS SÓIS [MÓDULO DE ATIVIDADE PRODUZIDO POR ESTA MESTRANDA]FONTE: HTTP://WWW.ELO.PRO.BR/CLOUD/ALUNO/ATIVIDADE.PHP?ID=1027&ETAPA=5 ACESSO EM: 24/11/2016. ....	93
<b>FIGURA 6</b> – SEQUÊNCIA: (RA)MILONGA [MÓDULO DE ATIVIDADE PRODUZIDO POR ESTA MESTRANDA].FONTE: HTTP://WWW.ELO.PRO.BR/CLOUD/ALUNO/ATIVIDADE.PHP?ID=1027&ETAPA=6 ACESSO EM: 24/11/2016. ....	94
<b>FIGURA 7</b> – QUIZ: RESPECTAR LA NATURALEZA [MÓDULO DE ATIVIDADE PRODUZIDO POR ESTA MESTRANDA]. FONTE: HTTP://WWW.ELO.PRO.BR/CLOUD/ALUNO/ATIVIDADE.PHP?ID=1027&ETAPA=7. ACESSO EM: 24/11/2016. ....	96
<b>FIGURA 8</b> – COMPOSER: NOSOTROS [MÓDULO DE ATIVIDADE PRODUZIDO POR ESTA MESTRANDA]. FONTE: HTTP://WWW.ELO.PRO.BR/CLOUD/ALUNO/ATIVIDADE.PHP?ID=1027&ETAPA=3 ACESSO EM: 24/11/2016.....	97
<b>FIGURA 9</b> – HIPERTEXTO: ESPAÑOL SIN FRONTERAS [MÓDULO DE ATIVIDADE PRODUZIDO POR ESTA MESTRANDA]. FONTE: HTTP://WWW.ELO.PRO.BR/CLOUD/ALUNO/ATIVIDADE.PHP?ID=1027&ETAPA=1 ACESSO EM: 24/11/2016 .....	98
<b>FIGURA 10</b> – VÍDEO: CLOZE ESPANHOL [MÓDULO DE ATIVIDADE PRODUZIDO POR ESTA MESTRANDA]. FONTE EM: HTTP://WWW.ELO.PRO.BR/CLOUD/ALUNO/ATIVIDADE.PHP?ID=874&ETAPA=3 ACESSO EM: 24/11/2016. ....	99

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APIS – Interface de Programação de Aplicativos

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CALL – Computer Assisted Language Learning

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CL / NFG – Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EA – Educação Aberta

EaD – Educação a Distância

IFSUL – Instituto Sul-rio-grandense

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

OA – Objeto de Aprendizagem

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OER- Open Educational Resources

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PRO – INFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PT- Preparação para o Trabalho

REAs – Recursos Educacionais Abertos

SAI – Sala de Aula Invertida

SEED – Secretarias de Educação

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

TDIC – Tecnologia(s) Digital (ais) de Informação e Comunicação

UCPEL – Universidade Católica de Pelotas

UFPEL – Universidade federal de Pelotas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNINTER – Universidade Internacional de Curitiba

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	14
2. TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA .....	21
3. ESTADO DA ARTE .....	25
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	40
4.1- O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro .....	40
4.1.1 – Opções metodológicas disponíveis aos professores de LE desde os seus primórdios .....	45
4.2- Formação continuada de professores .....	49
4.2.1- O professor de línguas estrangeiras X desafios para o ensino.....	55
4.3- REAs: algumas considerações .....	58
4.4- Sala de aula invertida para o ensino e a aprendizagem de Língua Espanhola através de REAs .....	62
4.5- Ensino Híbrido: união da aprendizagem presencial e <i>on-line</i> ...	66
5. PRODUÇÃO DE REAs VOLTADOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS .....	74
5.1- As TIC e a produção de OA .....	78
6. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	82
6.1- O contexto pesquisado.....	82
6.2- A Abordagem da pesquisa .....	82
6.3- A ferramenta <i>ELO Cloud</i> .....	84
6.3.1- Apresentando o <i>ELO Cloud</i> .....	86
6.3.1.1- O módulo Memória .....	90
6.3.1.4- O Módulo Sequência .....	94
6.3.1.5- O Módulo Quiz .....	95
6.3.1.6 - O Módulo Composer.....	96
6.3.1.7 - O Módulo Hipertexto .....	97
6.3.1.8 - O Módulo Vídeo .....	99
6.4 – Sujeitos da pesquisa .....	100
7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	102
8. CONCLUSÕES .....	115
9. REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	126
Apêndice 1 – Termo de Consentimento livre e esclarecido.....	127
Apêndice 2- Questionário Aplicado aos estudantes da pesquisa...	128

Apêndice 3- Questões da Entrevista semi-estruturada aplicada aos estudantes .....	130
Apêndice 4 – Gráficos contendo resultados dos questionários aplicados.....	131
ANEXOS	134
Anexo 1 – Degrações das entrevistas .....	135

## 1. INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como parte de suas inspirações, estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa Linguagens Verbo/Visuais e Tecnologias, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, o qual se alicerça na interface entre o campo da Linguística Aplicada e a área da Educação, abarcando em seu escopo aspectos concernentes à linguagem e ao processo de ensino e aprendizado mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Além disso, a necessidade da pesquisa partiu de um profundo interesse da pesquisadora por questões pertinentes à seara da Informática na Educação, de um modo geral, e às suas práticas pedagógicas enquanto professora de espanhol como língua estrangeira, em particular.

A tecnologia aplicada à educação vem alterando a paisagem do sistema educacional e, por isso, pode-se dizer que há um tipo de aula antes e outro depois da revolução causada pela inserção e/ou difusão tecnológica.

Na era das redes sociais, da Internet e da tecnologia digital, a aprendizagem se remodela e, por consequência, é devida a remodelagem nas atividades de ensino. Por isso, o professor da atualidade precisa desenvolver competências que o ajudem a tornar a tecnologia uma ferramenta útil e significativa em termos pedagógicos e ao seu alcance.

A tecnologia usada como uma ferramenta para o ensino não só ajuda a escola a se transformar em um lugar onde se constroem conhecimentos e se desenvolvem habilidades, como, também, pode estimular e manter o aluno envolvido na busca por seu aprendizado.

Segundo Vygotsky (1996), a função de um educador escolar é a de favorecer a aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo. Portanto, o professor, por meio de seu trabalho, deve colaborar ativamente para favorecer novas aprendizagens, as quais propiciem a evolução das capacidades discentes, assim como deve ser o outro que antecipa o processo de apropriação de conhecimentos e competências internas dos educandos, impulsionando-os ao desenvolvimento, e para os quais deve criar, sistematicamente, espaços adequados. Vygotsky também conferiu à escola o papel mais importante no desenvolvimento cognitivo do educando, elevando o grau de importância das mediações pedagógicas por favorecerem as

interações sociais e por serem, normalmente, sistemáticas, conscientes e intencionais.

A Lei nº 11.161, de agosto de 2005, inclui o ensino de Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio, como mais uma língua estrangeira moderna, com o objetivo de oportunizar aos alunos não somente o conhecimento de mais um idioma, mas também o conhecimento dos aspectos culturais, políticos e econômicos que caracterizam os respectivos povos. Mas, em contrapartida, em seu inciso 2º, diz: “É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª série”.

Mais recentemente, a nova proposta da Base Comum Curricular (BNCC), aprovada no início de 2017, tratava, exclusivamente, da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Ao final do mesmo ano, então, a Base referente ao Novo Ensino Médio foi entregue, adaptada às novas diretrizes. Quanto ao ensino das línguas estrangeiras, a língua inglesa passa a ser obrigatória em todos os adiantamentos, e o ensino da língua espanhola, que antes era obrigatório no ensino médio, mantém-se facultativo no ensino fundamental, assim como no ensino médio.

Sabe-se que o ensino de Língua Estrangeira, ao longo do tempo, sofreu modificações. Acreditava-se que, para saber uma LE, bastava conhecer o vocabulário e a gramática. Porém, um terceiro tipo de conhecimento de importância fundamental foi ignorado no passado: é o conhecimento do como e quando usar a LE para atingir os objetivos do falante ou identificar e reagir adequadamente às situações em que a língua estrangeira é abordada.

Os tempos mudaram e os estudantes do séc. XXI, ditos da era tecnológica digital, exigem uma utilidade prática para tudo aquilo que aprendem. Para tanto, devem-se desenvolver atividades centradas no aprendiz para que este desenvolva seu pensamento e produza seu aprendizado.

A educação em qualquer âmbito é um grande desafio, e torna-se maior no caso de adolescentes, os quais enfrentam uma fase de transformação e solidificação de sua individualidade e de sua liberdade. É um momento em que o embate dificilmente assusta. A toda essa realidade que, para o professor, pode ser problemática, “somam-se outras características da era digital, como o acesso irrestrito a informações por meio da rede, o qual ultrapassa portas, grades, paredes e muros da escola e invade a internet” (SIBILIA, 2012, p. 199).

Acreditar no aluno como sujeito aprendiz, como protagonista de suas atividades e de seu aprendizado, faz com que aprenda e acredite nos objetivos propostos pelo docente, pois há, por parte dele, uma nova visão do (a) professor (a) e dos materiais com os quais deverá interagir para produzir conhecimentos, saberes e habilidades.

Crer que os alunos são capazes de assumir a responsabilidade, pelo menos parte deles, pelo seu processo de aprendizagem pode ser o estímulo que está faltando para a promoção de sua autonomia, sob a mediação docente.

Faz parte da mediação pedagógica do professor, da elaboração de suas aulas, selecionar as técnicas que favoreçam a aprendizagem, de acordo com o que pretende que os educandos aprendam, nos diferentes aspectos: intelectual, atitudinal, afetivo e de habilidades.

Dentro dessa perspectiva, o docente deve eleger as estratégias que sejam coerentes com os novos papéis, tanto do discente, como de si próprio: estratégias que alicercem o papel de sujeito da aprendizagem do aluno e o papel do professor como sujeito incentivador e mediador nos diversos ambientes de aprendizagem.

Programar atividades com o uso das tecnologias digitais pode cooperar para o desenvolvimento da educação em sua forma presencial (física), uma vez que possibilitam seu uso para dinamizar as aulas, tornando-as interessantes, participativas e alinhadas à nova realidade de estudo. Da mesma forma, cooperam para o processo de aprendizagem a distância (virtual), como modalidade de Sala de Aula Invertida (contexto que será abordado na seção/no capítulo 4.4 desta dissertação), com o objetivo de apoio ao conteúdo e às atividades realizadas.

Segundo Moran (2010), as tecnologias digitais desafiam as instituições a buscar alternativas ao ensino tradicional e a focar na aprendizagem mais participativa e integrada com momentos presenciais e outros com atividades *on-line*. Assim, professores e alunos interagem virtualmente e também mantêm vínculos pessoais e afetivos.

Importa destacar que esta mestrand/pesquisadora é professora de Língua Espanhola para o Ensino Médio em uma escola pública de Pelotas. Nesta escola, é priorizada a Língua Inglesa no Ensino Fundamental I e II, em

detrimento do ensino de Língua Espanhola. Observa-se que o educando do Ensino Fundamental II, em que não é abordada a disciplina de Língua Espanhola, ao passar para o Ensino Médio, traz consigo pouco ou nenhum conhecimento prévio, linguístico ou social desta língua, pois carece de efetivo contato com a mesma.

Além disso, é observada a falta de interesse por parte dos educandos e/ou uma falta de motivação em aprender a Língua Espanhola. Acredita-se que isso aconteça devido, em parte, ao uso exclusivo de recursos didáticos que não se valem das tecnologias digitais – quadro, giz/pincel, livro didático –, utilizados ao longo do tempo por alguns professores. Ademais, há de se considerar como agravantes os impasses vivenciados por muitos deles, dos quais se salienta o dilema e/ou dificuldade de associar as possibilidades tecnológicas atuais às práticas pedagógicas.

A presente pesquisa parte, portanto, da inquietação gerada pela observância aos problemas aqui destacados e pela pressuposição de que o incentivo à autonomia de aprendizagem do aluno pode ser potencializado por meio do incremento de propostas pedagógicas que incluam a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto escolar. Nesta perspectiva, propõe-se um trabalho que focalize os conteúdos de Língua Espanhola por meio de uma roupagem mais interativa, veiculada através de tecnologias digitais, e sob a mediação docente. Particularmente, neste caso, faz-se referência ao planejamento e à aplicação de Recursos Educacionais (Digitais) Abertos (REAs) em aulas presenciais de espanhol e, também, em momentos extra-classe, contemplando, pois, a concepção atual de aula invertida<sup>1</sup>.

Acredita-se que os REAs, por serem materiais educacionais digitais, disponibilizados de forma livre e aberta, ao estudante, possibilitam a este sentir-se à vontade, pois estará em um ambiente virtual, espaço em relação ao qual os jovens do século XXI estão familiarizados, fazendo parte de sua realidade cotidiana. Ademais, segundo Leffa (2005 p.4), a utilização de recursos tecnológicos tende a oferecer vantagens para o ambiente do aprendizado, pois aos olhos dos alunos, os conteúdos ficam mais fáceis de

---

<sup>1</sup> Tal concepção será abordada a posteriori.

serem administrados e, em razão disso, há um maior interesse nas aulas por parte deles.

O professor e pesquisador Pretto (2012) sublinha que os “REA devem ser criados e recriados por professores e alunos num movimento constante e circular de trabalho colaborativo orientado pelos benefícios do bem comum – os processos de ensino-aprendizagem”. (p.104)

Com base no exposto, pressupõe-se que os REAs são ferramentas que trazem um saber em potencial dinâmico, que se alteram em função da cadeia simbólica e imaginária do aluno, desenvolvendo, assim, suas estruturas cognitivas, facilitando e estimulando a promoção da produção de seu conhecimento. Além disso, tais recursos permitirão o exercício de habilidades humanas importantes, oportunizando ricos espaços para pesquisas e trabalhos colaborativos.

Nesse sentido, este estudo tem como mote as seguintes indagações:

- O uso de REAs faz com que os educandos tenham um maior interesse nas aulas de Língua Espanhola, já que estão utilizando um recurso tecnológico digital inerente à sua realidade?
- O uso de REAs, em sala de aula e fora dela, como aula invertida, incentiva a autonomia do educando para com o seu aprendizado?
- A utilização de REAs, como possíveis ferramentas para a contemplação de Aula Invertida, na disciplina de Língua Espanhola, permite uma nova experiência e a aprendizagem participativa do aluno?
- Qual a importância da utilização de REAs, para o ensino de Língua Espanhola, junto a estudantes do século XXI, ditos da Era Digital, os quais parecem exigir uma utilidade prática para tudo aquilo que aprendem?
- O educando, ao fazer uso de REAs, como se sente? Ou seja, o aluno, neste caso, não é um mero espectador, mas sim um agente. Então, como se sente ao ser desafiado a agir de modo ativo na construção de seu aprendizado?

Buscar respostas para tais questionamentos, por conseguinte, é a finalidade precípua desta investigação. Esta, por sua vez, traduz-se no objetivo geral de inserir/integrar Recursos Educacionais (digitais) Abertos – REAs – disponíveis em rede, os quais, além de supostamente estimularem os

educandos para a produção de conhecimento em Língua Espanhola, podem levá-los ao trabalho colaborativo, à criatividade, à autonomia e ao resultado de uma melhora efetiva em seu aprendizado.

Com o propósito de contemplar o objetivo geral, este foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos: (i) Observar se o uso de REAs tem potencializado o interesse dos educandos de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio para o aprendizado de língua espanhola. (ii) Investigar se o uso de REAs, em sala de aula e fora dela (na concepção de aula invertida), incentiva a autonomia do aluno para com seu aprendizado de espanhol; (iii) Verificar as perspectivas dos participantes da pesquisa acerca de possível contribuição da utilização de REAs na efetiva aprendizagem de espanhol como LE.

Visando à obtenção de respostas para as indagações supramencionadas, recorre-se a importantes estudos referendados pela literatura acadêmica, dentre os quais se sublinham aqueles que, em alguma extensão, tratam de questões que dizem respeito ao ensino de línguas mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (LEFFA, 2005,2006,2016; PAIVA, 2008, 2009; VETROMILLE-CASTRO, 2007,2011) entre outros), à concepção de REAs (TAROUCO, SILVA E GRANDO, 2011; PRETTO, 2012; SANTOS, 2012; OKADA, 2011), bem como à Sala de Aula Invertida (JOHNSON, BECKER, ESTRADA, FREEMANN, 2014; SCHNEIDER, SUHR, ROLON, ALMEIDA, 2013; SANTOS, 2014) e ao Ensino Híbrido (JOHNSON, BECKER, ESTRADA, FREEMANN, 2014; MORAN, 2015; VALENTE, 2015; BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015).

Em síntese, o tema desta investigação, o seu objeto de estudo bem como os objetivos traçados encontram respaldo na literatura destacada, a ser abordada nos capítulos vindouros.

No plano organizacional, mais especificamente, esta dissertação está subdividida em capítulos, seções e subseções.

No Capítulo 2 – **Trajetória da Pesquisadora** – apresentam-se os caminhos acadêmico-profissionais desta mestranda, a partir de cujos dados podem-se apreender suas motivações para a escolha do tema alvo da investigação.

O Capítulo 3 – **Estado da Arte** – traz, de modo sintético, estudos, tais como teses, dissertações e artigos de relevância, cujos dados podem propiciar articulações com aspectos contemplados na presente investigação.

O Capítulo 4 – **Fundamentação Teórica** – trata dos aspectos relacionados às teorias que dão suporte à metodologia desta pesquisa, bem como sustentação ao processo analítico. Neste, por seu turno, serão abordados temas pertinentes à/ao: (i) ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro; (ii) formação continuada de professores; (iii) concepção de REAs; (iv) sala de aula invertida para o ensino e a aprendizagem de Língua Espanhola através de REAs; e (v) Ensino Híbrido: união da aprendizagem presencial e on-line.

No Capítulo 5 – **Produção de REAs voltados para o ensino de línguas** – o assunto abordado é a produção de materiais didáticos com o uso da tecnologia digital, assim como é apresentado o Sistema *ELO Cloud*, repositório onde encontram-se os REAs utilizados nesta pesquisa.

No capítulo 6, denominado **Aspectos Metodológicos**, trata-se da parte experimental da pesquisa, considerando o contexto, a abordagem e o método de investigação, bem como os sujeitos envolvidos e o processo de coleta de dados.

Já no capítulo 7, sob o título **Apresentação, análise e discussão dos dados**, descrevem-se as análises e discussões concernentes aos dados coletados e observados no presente estudo.

Finalmente, nas **Conclusões**, trata-se de apresentar as considerações e resultados obtidos a partir das análises dos dados capturados e responder às indagações apresentadas inicialmente, por meio da contemplação dos objetivos propostos.

## **2. TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA**

Dizer que trilhei meu caminho escolar desejando apenas ser professora, estaria faltando com a verdade. Idealizei várias profissões enquanto cursava o Ensino Fundamental na Escola São José, na cidade de São Leopoldo, e, uma delas (não exatamente a prioritária) era ser professora, tanto que almejava cursar o Magistério no segundo grau à época, pois acreditava que permaneceria na mesma escola até a conclusão de meus estudos. Mas, o falecimento de meu pai trouxe-nos, a mim, a minha mãe e ao meu irmão, de volta à cidade de Pelotas.

Nessa época, ano de 1975, o curso de Magistério, na referida cidade, era oferecido em uma escola estadual à qual não tive acesso, e em escola particular, que, por questões financeiras, não foi possível cursar. Optei, então, por cursar, no Colégio Municipal Pelotense, o que era chamado de Ensino Médio – PT – Preparação para o Trabalho, especificamente na área de Auxiliar de Escritório. Diante dos acontecimentos, mudei meu foco e minhas pretensões de estudo.

Encerrei o Ensino Médio e saí em busca de emprego, pois, à época, necessitava trabalhar e ajudar em casa. Trabalhei em Banco Particular por um período de dez anos e, durante esse tempo, iniciei três cursos na faculdade: Administração, Serviço Social e Economia, mas não concluí nenhum, pois em algum dado momento do percurso eles não faziam mais sentido, desmotivando-me a terminá-los.

Pois bem, aos 28 anos retornei à faculdade, agora para o Curso de Letras – Português/Inglês, na Universidade Federal de Pelotas. Cursei dois semestres, engravidei, minha filha nasceu e optei por trancar a faculdade pelo tempo permitido. Novamente, outro fato fez com que eu alterasse o rumo dos meus estudos. Meu marido foi aprovado no Mestrado de Coimbra/Portugal. Como ele ficaria fora por algum tempo, não achei justo deixar minha filha com parentes e/ou em escolinhas. Decidi ficar com ela e retornar aos estudos quando possível.

A oportunidade de resgatar minha vida acadêmica aconteceu treze anos depois, no ano de 2000, quando então a Universidade Católica de Pelotas – UCPEL – ofereceu os cursos de Licenciatura com 50% de bolsa. Fiz o

vestibular para Letras - Português/Espanhol e, aos 40 anos, retomei meus estudos.

Enfim, cursei minha tão sonhada faculdade. A cada aula, a cada encontro, a certeza de que, mesmo tardiamente, tinha feito a escolha certa. E foi nesta época que conheci professores comprometidos, de fato, com o ensinar e com o estimular o aprendizado nos educandos.

Algumas práticas de ensino fizeram com que eu pensasse diversas vezes: “É isso!!! Serei uma professora assim!” Ao entrar em contato com a Disciplina de Materiais Didáticos, ministrada pelo Prof. Vilson Leffa, tive o primeiro contato com o computador, época em que usávamos o Laboratório de Informática para a elaboração de materiais didáticos a serem usados em sala de aula. Tínhamos, então, na prática, e fora das paredes da sala de aula trivial, outra alternativa de elaborarmos nossas práticas pedagógicas, sem o uso do livro didático e de acordo com a necessidade/realidade de nossos alunos.

Participei, como bolsista da Capes, de pesquisas realizadas com a professora Ingrid Finger, e posso dizer que foi um aprendizado imenso, um “plus” na minha vivência de acadêmica. Tanto as aulas, como as pesquisas, foram essenciais para minha formação como professora. Já, naquela época, aprendi que não só o aluno pesquisa, mas o professor também. Os dois devem ser protagonistas de seu aprendizado e ambos devem compartilhar seus conhecimentos, tornando o ensino-aprendizagem uma rede.

Colei grau em Janeiro de 2005 e fiz a seleção para o Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Católica. Aprovada, sem bolsa, cursei meio semestre. Porém, mais uma vez tive de adiar meu sonho, por motivos financeiros.

No mesmo ano em que me formei, comecei a lecionar em duas escolas particulares, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Paralelamente, realizei dois cursos de Especialização, um em Educação Especial, na UCPEL, e outro em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, a distância, na UNINTER.

Em 2009, ao ser aprovada no Concurso Público, do município de Pelotas, para professora de Língua Espanhola, tive meu primeiro contato com alunos do Ensino Médio. Desde então, não parei de pesquisar e aplicar

diferentes métodos de ensino, mesmo sem ter o aporte teórico como embasamento para as minhas pesquisas e práticas.

Acredito que ser professor é estar em constante estudo para aperfeiçoamento de seu fazer pedagógico. E, o mais interessante, é que jamais conseguiremos a solução perfeita para as nossas práticas, haja vista as constantes mudanças que sofremos enquanto seres humanos, ao longo do tempo, assim como somos afetados pelo surgimento de diversos atrativos tecnológicos que se apresentam diariamente, envolvendo e entranhando em nossos alunos. Portanto, isso faz com que sejamos eternos pesquisadores.

Enquanto pesquisava, elaborava muitas aulas com o uso das tecnologias, tais como: vídeos, filmes, músicas, curtas, etc. Esses aportes faziam com que as aulas se tornassem interessantes, aproximando os alunos de seu aprendizado. Mas, mesmo assim, faltava alguma coisa, algo que lhes movesse da condição de entes passivos (receptores), tornando-os agentes ativos. Algo que, em sala de aula, ou fora dela, os levasse a estar em contato, de fato, com a língua espanhola, virtualmente, entusiasmando-os para um aprendizado autônomo, exercitando, escrevendo, buscando conhecimento através de alguma ferramenta de ensino *on-line*, e sem custo.

Consonante com o meu pensar, e por ser uma professora-pesquisadora preocupada em incentivar o aprendizado junto a meus alunos, é que resolvi pesquisar e praticar a partir de aportes teóricos. Para tanto, inscrevi-me como aluna especial do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), Campus de Pelotas.

Durante o percurso como aluna especial, encontrei-me com o Seminário Oficina de REAs, ministrado pela Professora Ana Paula de Araújo Cunha. Foi paixão à primeira vista. Percebi que, através dos REAs, utilizando a ferramenta *Elo Cloud*, poderia, quem sabe, trazer meus alunos de volta para o contexto de aprendizado de Língua Espanhola. Poderia, inclusive, incitar neles a vontade e o entusiasmo de se tornarem protagonistas de seu conhecimento, pois são nativos digitais<sup>2</sup> e, por consequência, tudo se enche de significado na medida em que estão conectados virtualmente.

---

<sup>2</sup> Nativos digitais, Nativos digitais, segundo PRENSKY (2001), são aqueles que nasceram e cresceram com as tecnologias digitais presentes em suas vivências. Caracterizam-se principalmente por não necessitarem do uso de papel nas tarefas com o computador. Mais precisamente, refere-se a pessoas nascidas a partir da década de 80.

Confesso que transferi para os meus alunos as atividades que elaborei na oficina de REAs. E, ao observar o entusiasmo deles, percebi que se encontrava ali a oportunidade de desenvolver um projeto que abarcasse teorias e práticas a serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula regular, com alunos do Ensino Médio, e o mais importante de tudo, *on-line* e com a mediação do professor.

Projeto elaborado, participei da seleção do Mestrado do IFsul, em 2015, como aluna regular. Tive a felicidade de ser aprovada e desenvolver, juntamente com a Prof<sup>a</sup> Ana Paula, minha Dissertação, que ora está sendo defendida para a obtenção do título de Mestre em Educação e Tecnologia.

### 3. ESTADO DA ARTE

A imersão tecnológica tem suscitado uma gama de pesquisas que têm como foco as mudanças e implicações de tal fenômeno na sociedade como um todo, e, principalmente, na educação. Diante de um contexto informatizado, os professores não são mais vistos como os únicos detentores do conhecimento, conforme pressupunha a educação tradicional, levando-se em consideração o fato de os estudantes terem acesso a todas as informações quase que instantaneamente, requerendo, por conseguinte, outras/novas formas de ensino.

Tendo em vista o cotidiano tão complexo que nos desafia, enquanto profissionais da educação, se faz necessário atender à crescente necessidade de inserção da(s) Tecnologia(s) de Informação e Comunicação (TIC), as tecnologias digitais, no contexto educativo, não apenas como meras ferramentas de apoio à aprendizagem aos procedimentos tradicionais, mas como forma de potencializar os processos contínuos de construção de conhecimento, que se desenvolvem por meio da formação crítica e de práticas educativas que propiciem a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Para compor o estado da arte foram realizadas várias buscas sobre as pesquisas desenvolvidas de acordo com a temática proposta nesse estudo junto ao portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação, e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), organizada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Essas são, pois, as fontes importantes de consulta para proceder à seleção criteriosa de publicações atualizadas sobre temas estudados nas universidades do país, particularmente aqueles que se articulam, em alguma dimensão, com os tópicos pesquisados para o desenvolvimento deste trabalho.

As publicações de trabalhos, dentre elas dissertações e teses, encontradas na referida consulta, têm o intuito de ampliar a temática desenvolvida e buscar subsídios que reforcem a relevância desse estudo. Nesse sentido, para compor o *corpus* do estado da arte, foram selecionados

trabalhos publicados a partir de 2011 e que, com base na observância de palavras-chave, apresentam algum tipo de relação com o estudo em foco.

No entanto, salienta-se a carência de publicações de material científico com maior aderência ao foco precípua desta pesquisa, ou seja, inserção de Recursos Educacionais (digitais) Abertos como incremento de práticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto escolar.

Diante da disponibilidade de dissertações e teses em conformidade com as palavras-chave deste trabalho, e, possuindo, ainda, publicações mais atuais, optou-se em realizar a pesquisa somente no site BDTD, ficando assim especificados:

**Tabela I – Teses e Dissertações emergentes do BDTD referentes ao período 2011 - 2016**

<b>Título Pesquisado</b>	<b>Local</b>	<b>Área de pesquisa</b>	<b>Data da pesquisa</b>	<b>Teses e Dissertações encontradas</b>
O uso de Recursos Educacionais Abertos no contexto escolar	BDTD	Educação	19/06/2016	07
Tecnologia Digital em sala de aula	BDTD	Educação	19/06/2016	14
Ensino Híbrido na Educação Tradicional	BDTD	Educação	14/08/2016	03
Sala de aula invertida	BDTD	Educação	20/08/2016	02

Após a leitura e análise detalhada dos trabalhos selecionados para comporem esse *corpus*, foram eleitas uma tese, três dissertações e um artigo, processo embasado no assunto pesquisado, com o propósito de sistematizar

parte do que está sendo desenvolvido pelas universidades do país no que se refere à temática abordada: REAs, Tecnologia Digital, Ensino Híbrido, Aula Invertida.

É nesse sentido que o primeiro assunto pesquisado está relacionado ao uso dos REAs e suas potencialidades no contexto escolar.

Nesse viés, Daniel Silva Pinheiro (2014) desenvolve em sua Dissertação de Mestrado, pelo programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, um estudo intitulado “Potencialidades dos Recursos Educacionais Abertos para a educação formal em tempos de cibercultura”.

Pinheiro, a partir de seu estudo, buscou investigar as potencialidades dos REAs no contexto escolar, haja vista o cotidiano tão complexo que desafia o profissional da educação em tempos de cibercultura, colaboração e compartilhamento. O pesquisador relata que, ao final de sua graduação, apresentou o trabalho “Produção e difusão do conhecimento em tempos de cibercultura: potencialidades”, no qual considerou a relevância do contexto crescente de produção do conhecimento atrelado à sua difusão por meio dos ambientes em rede, como os repositórios institucionais e as revistas eletrônicas.

A partir de então, identificou, por meio dos seus primeiros estudos, potencialidades emergentes para o campo educacional, merecendo destaque os REA, os *softwares* livres, educação *on-line*, além dos ganhos com o desenvolvimento e aplicação de licenças criativas mais flexíveis para fazer frente às restrições do direito autoral.

Em consonância com o objetivo geral de seu trabalho, o autor buscou pormenorizar a proposta por meio de três objetivos específicos, quais sejam: i) caracterizar e discutir os REA como movimento político-cultural; ii) identificar e analisar perspectivas educacionais ou “novas educações” emergentes no contexto contemporâneo, no qual ganham espaço práticas como remixagem, produção colaborativa de conteúdos e comunicação em rede; iii) compreender os potenciais das tecnologias digitais e da comunicação via redes digitais para a educação escolar.

A proposta metodológica foi de natureza bibliográfica documental baseada na relevante produção desenvolvida sobre os temas que tangenciam

a discussão. Também, segundo Pinheiro, a pesquisa assumiu um perfil exploratório, tendo em vista ser sua pretensão uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito.

Quanto à abordagem atribuída aos dados que subsidiaram à reflexão sobre o problema da pesquisa, Pinheiro entendeu que a perspectiva qualitativa era a mais adequada, pois considerou a existência de uma relação de constantes trocas entre os sujeitos e o mundo no qual estão inseridos, o que não pode ser traduzido por meio numérico exato.

O autor situa o REAs como recursos que podem ser aproveitados em diferentes contextos educacionais – os informais e até mesmo os formais – e destaca que sua pesquisa opta por ater-se a este último contexto, ou seja, contexto educacional formal, pois observou durante a investigação sobre “Literatura REA”, em especial aquela disponível em Língua Portuguesa, que a mesma aborda os REA em contextos educacionais diferentes dos formais escolares, relativos à educação básica. Diante disso, optou por contribuir com a discussão orientando sua análise para esse contexto, tendo por base a compreensão de que seus participantes podem se beneficiar e ainda fomentar o movimento REA.

No âmbito da discussão que teceu em sua pesquisa, foi possível perceber um cenário dinâmico mantido por intensas relações que envolvem o conjunto social agindo por meio de suas autoridades instituídas – governos, parlamentares – e no enlace com os integrantes de setores como as organizações não governamentais e instituições privadas. Todos os agentes, cada um ao seu modo, contribuem para que se efetive o movimento pela produção e difusão de REA. Pinheiro observou, então, que é indispensável refletir a respeito das concepções de educação que podem ser utilizadas como perspectiva para dar sentido a esses recursos abertamente oferecidos via internet.

De acordo com o escopo teórico analisado em sua pesquisa, o autor permitiu-se concluir que, enquanto elementos característicos da cibercultura, graças à sua relação com as redes digitais, com a colaboração, com a filosofia hacker, o remix, entre outros, os REA podem fomentar a ocorrência de processos mais coerentes com o exercício da prática educativa realizada nestes tempos em que a educação escolar é questão passível de reflexão e

cuidadosa crítica. Neste sentido, também destaca o fato de chegarem às escolas alunos munidos de seus dispositivos eletrônicos conectados à rede, em que seus dedos permanecem plugados, ali fisicamente presentes, mas conectados com outros que virtualmente adentram o espaço.

Evidencia, também, que na filosofia do software livre encontra-se um importante referencial na perspectiva de compartilhar conhecimentos e produções por meio da rede, que é própria da ética dos *hackers*, pensada na possibilidade de a escola estabelecer conexões entre as culturas locais e globais.

Ao finalizar a conclusão de seu trabalho, o autor sinaliza que a realização de sua investigação permitiu uma maior aproximação e compreensão a respeito das potencialidades dos REA para a educação formal realizada nestes tempos de cibercultura. Ressalta, porém, que outras questões permanecem em aberto, por conta do caráter dinâmico e mutável dos problemas sociais contemporâneos, tais como a busca por políticas públicas que garantam o acesso aberto a bens culturais com potencial educativo, especialmente aqueles financiados com recursos públicos.

Sobre a temática do uso das TIC em sala de aula, destaca-se a dissertação “Geografia e Educação *online*: Práticas escolares em rede social”, de Fernando de Oliveira, defendida junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2014.

O principal objetivo de Oliveira foi avaliar o uso de TIC como aplicações de apoio à educação, com a finalidade de analisar como se dá o processo de construção do conhecimento através do uso de diferentes ambientes *online*. Para tanto, fez-se necessário uma trajetória investigativa que, entre outros, delineou os seguintes objetivos específicos: (i) revisar o histórico das TIC no Brasil e sua utilização pela educação básica; (ii) analisar os Objetos de Aprendizagem (OA) como oportunidade para a educação digital; (iii) analisar o uso das tecnologias *online* como elemento estruturante para a construção do conhecimento.

A metodologia adotada para o desenvolvimento de sua pesquisa foi de cunho qualitativo, documental e de campo. Nesse sentido, para compor o *corpus* de seu trabalho de intervenção, o autor elaborou três aplicações distintas para a sala de aula, utilizadas com alunos do 2º ano do ensino médio

de uma escola particular da cidade de Lajeado/RS. A primeira delas envolveu um Objeto de Aprendizagem que funcionava como um motor de pesquisas – Lajeado Virtual (elaborado por um programador de informática); a segunda, Lajeado Virtual 2, utilizando Interface de Programação de Aplicativos (APIs) do *GoogleMaps* (georreferenciamento); a terceira, um grupo *online* inserido na rede social *Facebook*, que expande as possibilidades de uso da *web* além de um OA.

Oliveira salienta a importância de, ao desenvolver-se um OA, uma das primeiras etapas a ser realizada é colocar-se no lugar do educando e imaginar qual o interesse do mesmo nos diversos assuntos abordados na disciplina. A utilização de exemplos práticos e reais também é fundamental, uma vez que o aluno precisa de modelos de realidade para relacionar a um determinado conteúdo. Posterior a isso, deve haver variadas possibilidades de interação do aluno com o OA, tendo em vista a capacidade de interação fornecida ao aluno por um computador, principalmente quando está *online*.

O pesquisador enfatiza, ainda, que realizar um trabalho em que o professor destaca o aluno como autor, criador de seu próprio conhecimento, amplia possibilidades de troca/compartilhamento entre colegas, enriquecendo o processo de aprendizagem. A (re) usabilidade, a interatividade, o momento em que o aluno aprende são contemplados quando as possibilidades que a Internet apresenta são bem utilizadas. O docente, nesta nova forma de ensinar, necessita de planejamento. Além do conhecimento e domínio, o professor deve instruir os alunos sobre como realizar as tarefas. E, para isso, deve imergir juntamente com os discentes, no que tange aos acertos e também aos desvios de obstáculos, “comemorando, assim, a alegria de decifrar os segredos da internet” (OLIVEIRA, 2014, p.38).

Importante destacar que, em dado momento de sua pesquisa, o autor indaga a si mesmo, partindo da premissa de que a tecnologia digital é fascinante, justamente por não termos certeza do que ela nos trará daqui a um mês, um ano ou uma década. Novos formatos de interação e colaboração vêm surgindo e tornam a experiência virtual em física. Então, “se o mundo virtual é tão físico, tão real, por que utilizar a internet para as atividades planejadas?” (OLIVEIRA, 2014, p.46 ) – problematiza o pesquisador. Um dos motivos que responde a sua pergunta foi a possibilidade de aumentar o número de horas no

dia, pois o virtual atravessa o tempo/espaço a partir de suas redes, permitindo uma experiência extraescolar. Afinal, estar onde o aluno está (física ou virtualmente) é aproveitar a oportunidade de encontrá-lo em um estado de conforto, pois já está habituado àquele ambiente.

A partir da triangulação metodológica, por meio da aplicação dos objetos propostos, somados a entrevistas e questionários, o resultado da análise de dados evidenciou que, segundo o pesquisador, há urgência em buscar conexões entre as práticas escolares e as cotidianas dos alunos para que se estabeleçam materialidades de funções: os alunos sentirem a sedução da busca do aprender e os professores sentirem a motivação do ensinar. Esse acredita estar na tecnologia um dos elos desta conexão.

Oliveira finaliza sua dissertação proferindo que o saber de nada se vale se não houver sabedoria para passá-lo adiante. Os receios de uma educação não formal, longe das paredes tradicionais, parecem assustar aqueles que gerenciam a educação. A prática didática deve, sim, explorar novos recursos, tornar leve o aprendizado e buscar o espaço de vivência do aluno. Conquistá-lo a partir do ambiente em que ele se acostumou a praticar suas atividades de lazer, e não apenas preencher o vazio de seus pensamentos com conteúdos que terminam na próxima avaliação em sala de aula.

A partir das palavras-chave *ensino híbrido* observa-se que poucos trabalhos foram desenvolvidos até o momento abordando este tema, haja vista o número reduzido de pesquisas publicadas. Dentre os trabalhos encontrados, a tese intitulada *DO PRESENCIAL AO VIRTUAL: Contribuições do uso de ambientes virtuais e ferramentas on-line para o ensino de literatura*, de autoria de Marcelo José da Silva, defendida na Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2013, dialoga com o Ensino Híbrido, na medida em que o autor discorre sobre a fase de desenvolvimento da ação correspondente ao problema diagnosticado em seu trabalho.

Silva, em sua pesquisa qualitativa, utilizando-se da metodologia da pesquisa-ação, aborda o uso das tecnologias de informação e comunicação e computador conectado à internet, buscando verificar possíveis benefícios da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas *on-line* como recursos para o ensino de literatura em contexto de sala de aula.

Inicialmente, seu trabalho busca diagnosticar a presença da cultura digital dos professores de Língua Portuguesa e Literatura no noroeste do Paraná, atuantes em escolas contempladas pelo ProInfo e Paraná Digital, bem como o reflexo desta inserção no trabalho com o texto literário em sala de aula.

Em um segundo momento, apresenta a esses professores uma proposta de intervenção na forma de um curso de extensão, colocando-os em contato com possibilidades de utilização das novas tecnologias digitais como recursos no ensino de literatura. O referido curso foi elaborado com o objetivo de suprir a carência teórico-metodológica, inferida a partir de suas contribuições por meio de questionários aplicados. A não concretização do curso, por falta de candidatos, levou o pesquisador a uma proposta de enfrentamento do problema, a qual altera o rumo da pesquisa, ocasionada pela mudança dos participantes. A intervenção passa a ser realizada junto a alunos/professores em formação, por meio de uma experiência híbrida de ensino-aprendizagem.

Nesse segundo momento, o pesquisador, por meio da metodologia de ensino híbrido, a qual combina atividades presenciais desenvolvidas em sala de aula com atividades desenvolvidas a distância, fazendo uso de recursos tecnológicos, inseriu em sua prática docente a utilização de ambientes virtuais e ferramentas *on-line*.

Segundo Silva, a utilização dessa metodologia propiciou aos alunos/professores em formação a vivência do uso das tecnologias na aula de literatura, capacitando-os para o desenvolvimento de atividades criativas e inovadoras.

O autor sinaliza que o ambiente virtual de aprendizagem usado em sua prática foi o *Moodle* em sua forma básica, ou seja, um espaço para transmissão e armazenamento de informações. Este uso o torna uma extensão da sala de aula, o que propiciou o desenvolvimento de algumas atividades e a otimização de tempo, já que a carga horária da disciplina de Literatura é baixa – 1h/a por semana.

Ainda, segundo o autor, este utilizou, em sua prática docente, algumas ferramentas disponíveis na *web*, as quais podem ser adaptadas e inseridas no trabalho do professor. Dentre tais ferramentas, o *Blog* foi utilizado, inicialmente, como forma de possibilitar a retomada e ampliação dos conteúdos trabalhados

em sala de aula. Posteriormente, ainda sob sua responsabilidade, antecipava o conteúdo previsto no Plano de Ensino para o próximo encontro presencial, permitindo ao aluno um contato prévio com o material a ser discutido em sala de aula.

Na conclusão de sua pesquisa, Silva assinala que o ciberespaço, concebido como o espaço formado pelos usuários, equipamentos tecnológicos e informações disponibilizadas, possibilita o surgimento de novas práticas, novas formas de interação com a informação, diferentes modos de leitura e escrita. Os indivíduos estão fazendo uso, no seu dia a dia, dessas práticas que não são aprendidas no espaço escolar, ao mesmo tempo em que elas não são incorporadas pela escola no processo de ensino-aprendizagem. A habilidade dos alunos que chegam às salas de aula demonstra que esses já superaram o uso da internet como metáfora da grande biblioteca. Para eles, o ciberespaço é local para produção, disseminação e compartilhamento de informações. (SILVA, 2013 p.97)

Silva ressalta, ainda, que a utilização de uma metodologia híbrida, com atividades que se complementem no ambiente físico da aula e no ambiente virtual, sinalizou uma alternativa possível para a promoção do desenvolvimento da competência tecnológica dos alunos, neste caso, professores em formação, para a disponibilização do trabalho em equipe, desenvolvimento da habilidade leitora em diferentes mídias, reflexão e julgamento crítico. Em síntese, habilidades e competências não relacionadas diretamente ao ensino de literatura, mas, em seu entendimento, essenciais em uma sociedade cada vez mais envolta por práticas por meio digital.

O autor observa, também, que a estratégia utilizada para a manutenção de um blog como repositório de material relacionado ao conteúdo de sala de aula, e a criação de atividades utilizando ferramentas *on-line*, ampliou o interesse dos alunos pelos conteúdos trabalhados e promoveu o desenvolvimento da autonomia em relação à pesquisa. Além disso, foi possível perceber o surgimento de uma nova visão dos futuros professores em relação ao uso das tecnologias em sala de aula e a possibilidade de que os mesmos lancem mão desta forma de ensino com a qual tiveram contato, quando do exercício da profissão.

Silva encerra sua conclusão, defendendo a tese de que a utilização das tecnologias, computador conectado à internet, e de ferramentas *on-line*, contribui para aproximar o aluno do professor e da disciplina, e, especificamente em seu trabalho, da literatura.

Dentre as publicações encontradas com as palavras-chave “aula invertida”, reportamo-nos à dissertação da mestrandia Mariana Santana Ofugi, defendida na Universidade de Goiânia, no ano de 2016, intitulada “A sala de aula invertida como técnica alternativa de ensino: um enfoque no desenvolvimento da autonomia do aprendiz de inglês como L2/LE”.

A autora, em seus objetivos específicos, preconizou o estudo de como os aprendizes podem desenvolver sua autonomia de forma a personalizar seu aprendizado e, possivelmente, atingir seus objetivos mais rapidamente, através de seus próprios dispositivos eletrônicos, sem, necessariamente, estarem dentro da sala de aula. Além disso, propôs fazer uma reflexão sobre os pontos de vista dos participantes, assim como o da professora-pesquisadora acerca da utilização da sala de aula invertida (SAI) ao longo de suas aulas de inglês como L2/LE.

Ofugi justifica seu trabalho por entender que a SAI é uma técnica de apresentação e de trabalho de conteúdos em que o aluno realiza sistematicamente um trabalho prévio em casa por meio da utilização de tecnologias digitais, acessíveis para um grupo de alunos, como, por exemplo, vídeos, gravados ou não, pelo professor. Ademais, sinalizou a possibilidade da SAI testar a compreensão do próprio aluno através de exercícios ou formulários que devem, também, ser realizados antes da aula, de forma que o tempo do professor, em sala, possa focar tanto nos aspectos em que o(s) aluno(s) apresente(m) mais dificuldade, quanto no aprofundamento do conteúdo.

No que se refere à autonomia do aluno, a autora discorre sobre, dizendo que se trata de um processo desejável aos aprendizes enquanto sujeitos que vivem em sociedade, uma vez que pode afetar positivamente, não apenas seu processo de aprendizagem acadêmica em si, mas também a forma como se posicionam perante aquilo que os cerca. (OFUGI, 2016, p.53). Portanto, em sua concepção, promover a autonomia é uma ação deliberada fundamental para que os aprendizes possam atingir seus objetivos de maneira mais eficiente, sem depender tanto do conteúdo desenvolvido em sala de aula,

tornando-os indivíduos mais independentes e conscientes de sua própria aprendizagem.

A pesquisa de Ofugi é de abordagem qualitativa, tendo como método analítico o estudo de caso e seus pressupostos teóricos. A justificativa para a escolha fundamenta-se no fato de a autora entender que esse modo de pesquisa leva em conta suas percepções, bem como as percepções dos aprendizes, para estudar e interpretar o fenômeno da implementação da SAI. A coleta de dados foi realizada no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás (CL/UFG), com turmas do Inglês V, em razão de os alunos já estarem estudando a língua há mais tempo, cerca de dois anos, fase em que esses, via de regra, já têm um conhecimento elementar do idioma.

Após analisados e discutidos os dados coletados, Ofugi verificou que a maioria dos aprendizes foi capaz de tomar decisões que pudessem favorecer sua aprendizagem, como: assistir novamente aos vídeos, pausar e voltar a partes específicas quando julgaram necessário. Os alunos também refletiram sobre suas próprias habilidades, assim como tomaram atitudes, como procurar materiais disponíveis na internet para sanar algumas dúvidas, dando indícios de desenvolvimento de sua autonomia.

A autora, em suas considerações finais, pondera que a implementação da SAI deve ser feita com bastante cautela e atenção do professor, pois, ao não estarem acostumados com esse “novo” procedimento, os alunos podem se esquecer de assistir aos vídeos ou se sentir perdidos com respeito ao que fazer. Diante disso, o professor deve certificar-se de que todos os alunos tenham acesso descomplicado ao material, de maneira que a SAI venha a facilitar, e não atrapalhar, o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto as suas próprias percepções, a autora afirma que foram positivas, apesar do desafio que enfrentou quando da criação de alguns vídeos, pois não era algo que estivesse acostumada a fazer. Aprendeu a usar dispositivos e programas, a fim de garantir aos alunos um vídeo claro e adequado ao contexto/conteúdo abordado.

A mestranda conclui dizendo que seu trabalho pode contribuir para o ensino de inglês como L2/LE, principalmente porque mostra possíveis vantagens em se mudarem certas concepções de ensino, de forma a proporcionar um ensino comunicativo direcionado em melhor atender às

necessidades do aluno que aprende em uma escola regular ou em um curso particular de idiomas.

Corroborando o nosso estado da arte o artigo publicado na revista *Veredas on Line*, 2016, sob o título “Contribuindo com o estado da arte sobre Recursos Educacionais Abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil” dos autores Alan Ricardo Costa (UCPel/CAPES); Vanessa Ribas Fialho (UFSM/UCPel); André Firpo Beviláqua (UCPel/CAPES) e Vilson José Leffa (UCPel/CNPq).

O referido artigo tem como objetivo de estudo a investigação sobre o estado da arte dos Recursos Educacionais Abertos (REA) no Brasil, de maneira a considerar e visualizar as publicações acadêmicas relacionadas à Linguística Aplicada e que contemplem o uso dos REA no ensino de Línguas.

O trabalho é caracterizado pelos autores como uma pesquisa bibliográfica cuja metodologia adotada é referente ao mapeamento de trabalhos que tratam de REA voltados a contribuições no campo da Linguística Aplicada e, mais especificamente, no que diz respeito ao ensino de línguas no contexto nacional.

Nesse sentido, foram delimitados três procedimentos metodológicos de averiguação do estado da arte, os quais se relacionam aos objetivos do trabalho, a saber: (i) mapeamento de dissertações e teses sobre o tema; (ii) investigação de publicações em periódicos da área de Letras/Linguística Aplicada, e (iii) localização de trabalhos e publicações *online* sobre REA para o ensino de línguas por meio de ferramentas de busca.

No primeiro procedimento da pesquisa, os autores empregaram as buscas de teses e dissertações através do Banco de Teses da CAPES. O rastreamento foi realizado ao longo do mês de abril de 2015, por meio das palavras-chave: *Recursos Educacionais Abertos*, *Recursos Educativos Abiertos*, *Open Educational Resources*, *Educação Aberta*, *Educación Abierta*, *Open Education*, *REA*, todas entre aspas para um maior refinamento da procura.

Segundo os autores, foi localizado um total de 28 trabalhos, sendo 23 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado. Dentre estes, foi possível notar que apenas 3 publicações estão relacionadas ao ensino de línguas. A primeira delas, intitulada “Livro didático de Língua Portuguesa: dizeres dos

professores” (CAVEQUIA, 2011), é oriunda da Universidade Estadual de Londrina, Paraná. A segunda, “Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de Língua Brasileira de Sinais para ouvintes” (NEVES, 2011), é oriunda da Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo. Ambas, apesar de especificamente relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, partem de Programas de Pós-Graduação em Educação.

A terceira publicação, proveniente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, é mais voltada à área da Análise de Discurso de linha francesa. O autor, Hinkel( 2011), enfoca o discurso e a materialização do sujeito leitor aprendente no projeto *OpenLearn*, e não propriamente o uso ou a contribuição REA no ensino e na aprendizagem de línguas.

No segundo procedimento da pesquisa, os autores recorreram aos periódicos acadêmicos da área de Linguística Aplicada, onde poderiam encontrar artigos publicados abordando a temática REA, considerando, apenas, aqueles publicados no Brasil e que estivessem disponíveis para consulta *online*. As buscas foram realizadas ao longo do mês de setembro de 2015. Após a varredura nos títulos dos trabalhos de todos os periódicos que contivessem as palavras-chave anteriormente informadas, não obtiveram um resultado positivo, pois não encontraram publicações em revistas de Letras/Linguística inseridas no extrato A1 do Qualis CAPES, um dos critérios de seleção adotado.

Na terceira etapa da pesquisa, realizada no mês de setembro de 2015, na qual os pesquisadores recorreram às ferramentas de busca online, através da expressão “*Recursos Educacionais Abertos*” língua, estes obtiveram, aproximadamente, 381 resultados. Sublinham, os autores, que os resultados conseguidos nesta etapa são os mais produtivos dentre os alcançados nos procedimentos metodológicos selecionados para a pesquisa. Tais resultados permitiram vislumbrar, de forma mais clara, que há uma grande variedade de nomenclaturas, definições e tipos referentes aos REA. Além disso, enfatizam que ainda não se tem formalizada e de modo explícito ou uniforme a apresentação da “abertura” dos materiais encontrados na internet, pois alguns desses podem estar abertos, mas não licenciados.

Ao afunilarem a pesquisa para o escopo de seu estudo, os autores passam a apresentar alguns trabalhos que se centram especificamente no ensino de línguas. Os trabalhos encontrados foram publicados nos últimos quatro anos, sendo, a maioria, pesquisas publicadas no ano de 2015. Percebem, então, que o uso de REA no campo da Linguística Aplicada ainda se encontra em fase inicial.

Os autores revelam haver relatos de professores pesquisadores envolvendo experiências com REA voltadas para o ensino de línguas em situações de ensino comunicativo, ensino instrumental, na modalidade de Educação a Distância (EaD), na modalidade presencial, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, para o Ensino Superior, cursos de extensão, etc. Sendo assim, a variedade de contextos é interpretada de forma positiva, haja vista fazer parte do movimento de Educação Aberta (EA).

Em suas considerações finais, os autores ratificam o objetivo de contribuir com a popularização da revisão de literatura sobre os REA, considerando e concordando com Santos (2013, p.69), segundo a qual o conceito de REA no país ainda requer ampla divulgação e ações práticas de implementação pelo governo e pelos setores da sociedade, para que se possa aproveitar devidamente seu potencial no apoio ao alcance das metas nacionais para a educação.

Os autores ressaltam que a variedade de nomes e conceitos de REA dificulta o entendimento do estado do conhecimento do que já se tem publicado até o momento. Ainda assim, argumentam ter sido possível notar que as iniciativas com caráter de REA estão subjacentes as suas propostas de compartilhamento, abertura e colaboração.

Costa et alii concluem o seu trabalho defendendo a publicação de pesquisas acadêmicas e relatos de experiência envolvendo o uso dos REA no ensino de línguas. Partem do pressuposto de que muitas ações de REA, ou ações com recursos abertos, já estão em andamento, apesar de não estarem devidamente registradas na forma de pesquisas e publicadas na internet para vistas de pesquisadores interessados no assunto.

Nesse sentido, os autores ressaltam a necessidade de maior fomento de publicações de artigos, dissertações e teses sobre experiências de uso de REA por parte de professores de línguas. Tal recomendação será

contemplada, em certa medida, no estudo ora proposto, cujo propósito é integrar Recursos Educacionais (digitais) Abertos – REAs – disponíveis em rede, os quais, além de supostamente motivarem os educandos envolvidos na construção de conhecimento em Língua Espanhola, levem-nos ao trabalho colaborativo, à criatividade, à autonomia e ao resultado de uma melhora efetiva em seu aprendizado. Eis, portanto, mais uma razão que justifica o seu futuro compartilhamento em veículos de divulgação acadêmica.

## 4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 4.1- O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro

Segundo o documento citado nas *Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna* (2008), a trajetória do ensino de LE no Brasil inicia-se no período colonial, com as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, tendo como disciplinas predominantes o grego e o latim e, posteriormente, as línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano.

Desde o séc. XVI, o ensino de Língua Portuguesa, até então estrangeira para os nativos, começou baseado em métodos tradicionais, com a finalidade de dominar e expandir o catolicismo.

De acordo com Leffa (2016, p. 52), durante a reforma de Fernando Lobo, em 1892, o ensino da Língua Estrangeira começou a decair, visto que houve uma redução para menos da metade da carga horária semanal dedicada ao ensino de línguas. Por conseguinte, o ensino do grego desaparece e o italiano torna-se facultativo ou não é oferecido, e o inglês e o alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo. Nesse momento, considerou-se, também, a hipótese de escolha da disciplina a ser ensinada. Portanto, o aluno optaria por uma língua e automaticamente descartaria a outra.

No ano de 1930, ao assumir o governo brasileiro, o presidente Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e Cultura e as Secretarias de Educação nos Estados. Novas reformas ocorreram, e a primeira delas foi a de Francisco Campos, em 1931, a qual enuncia que fica sob a responsabilidade da escola secundária a formação e preparação para o ensino superior. Além disso, ocorreu a centralização das decisões de caráter educacional atingindo todas as escolas. No que tange ao ensino de línguas, foi estabelecido um método oficial de LE: O Método Direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua.

Ainda segundo Leffa (2016, p. 54), o destaque dessa reforma foi o professor Carneiro Leão, que introduziu o método direto no colégio Pedro II, no ano de 1931. Essa experiência foi relatada em um livro intitulado “*O ensino das línguas vivas*” e publicado no ano de 1935. O método baseava-se em 33 artigos, destacando os seguintes pontos:

- A aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever.
- O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.
- O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real.
- As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.
- A leitura será feita não só nos autores indicados mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem ao aluno conhecer o idioma atual do país. (In: LEFFA, 2016, p. 54).

Além dessas mudanças metodológicas, destacam-se outras medidas tomadas, como a divisão de turmas, a seleção de novos professores e renovações nos materiais didáticos. Nas palavras de Chagas, a reforma introduzida pelo professor Carneiro Leão é “uma experiência magnífica que até hoje não achou continuadores no âmbito da escola brasileira de segundo grau.” (CHAGAS, 1957, p.92 – apud LEFFA, 2016, p.54 ).

Mais tarde, em 1942, a Reforma Capanema atribuiu ao ensino um caráter patriótico por excelência e atrelado a todos os conteúdos. As modalidades do ensino médio – secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola – foram equiparadas, dando a todos os cursos o mesmo status. O curso secundário foi organizado em dois níveis: ginásial, de quatro anos, e colegial, de três. O prestígio das LEs mantinha-se no ginásio. O francês ainda se sobressaía ao inglês; o espanhol foi introduzido como matéria obrigatória alternativa ao ensino do alemão, e o latim permanecia como língua clássica. A recomendação ao uso do Método Direto ainda prevalecia, embora os ideais da reforma estivessem embasados em um ensino com fins educacionais, e não apenas instrumentais. A lei que propõe, segundo o

Ministro Capanema, deve “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência humanística”. (CHAGAS, 1957, p.94 – apud LEFFA, 2016, p.55)

As decisões educacionais passaram a se concentrar no Ministério da Educação e Cultura (MEC), que decidia o idioma, a metodologia e o programa curricular das disciplinas nos estabelecimentos de ensino. O MEC defendia que a LE deveria “contribuir para a formação do aprendiz quanto ao conhecimento e à reflexão sobre as civilizações estrangeiras e tradições de outros povos.”(DCE – LEM, 2008, p.42). Devido a isso, o Espanhol, que antes era disciplina restrita, devido à presença de imigrantes da Espanha no Brasil, passou a ser permitido oficialmente no currículo do curso secundário.

O espanhol representava para o governo um modelo de patriotismo e respeito de seu povo às suas tradições e à sua história, a serem seguidos pelos estudantes. Dessa forma, houve maior incentivo ao ensino dessa língua do que ao ensino do alemão, japonês e italiano. O inglês teve seu espaço privilegiado nos currículos por ser o idioma mais usado nas transações comerciais, mas o francês ainda era mantido por sua tradição curricular.

No ano de 1961, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 (LDB) a qual dá origem aos Conselhos Estaduais constituídos de 24 membros, com notável conhecimento e experiência em educação, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, responsáveis agora pela inclusão ou não acerca das LE nos currículos. Com essa lei, fica determinada a não obrigatoriedade do ensino de LE no colegial e na instituição do ensino profissionalizante, compulsório, o qual substituiu os cursos clássico e científico. O latim foi praticamente retirado do currículo; o francês teve sua carga semanal reduzida e o inglês passou a ser mais valorizado devido à demanda do mercado de trabalho.

Apesar de ter sido promulgada numa época em que o ensino de línguas em vários países se encontrava em alta, devido ao lançamento do primeiro satélite, a redução da carga horária do ensino de LE foi pelo menos 2/3 do que havia sido durante a Reforma Capanema.

Dez anos mais tarde, após a tomada do governo brasileiro pelos militares, é promulgada uma nova lei, a LDB 5.692/71. O ensino passa a ser

reduzido de 12 para 11 anos. O 1º grau passa a ser de 8 anos e o 2º grau de três anos. A habilitação profissional ganha destaque, e a legislação desobriga a inclusão de LE nos currículos de 1ºs e 2ºs graus. Muitas escolas tiraram a LE do 1º grau, e no 2º grau não ofereciam mais do que uma hora por semana. Inúmeros alunos passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

No dia 20 de dezembro de 1996, 25 anos após a primeira LDB instituída, é promulgada a LDB nº 9.394. A nomenclatura 1º e 2º graus passa a ser Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. É instituído, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma LE, cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição. O mesmo acontece com as séries do ensino médio, que passam a adotar o ensino de uma LE de caráter obrigatório, mas dentro das disponibilidades da instituição de ensino. A ideia de único método de ensino a ser adotado foi deixada de lado, e o princípio do ensino de LE baseava-se na “pluralidade de ideias e concepções ideológicas” (Art. 3º, Inciso III, apud LEFFA, 2016, p. 59). As turmas puderam ser organizadas em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, baseados na idade e competência, entre outras formas de organização firmadas pelo interesse do processo de aprendizagem recomendado pela instituição.

No dia 05 de Agosto de 2005, é promulgada a Lei nº 11.161, dispondo sobre o ensino de língua espanhola nas séries da educação básica, com prazo de cinco anos para a prática da mesma. Diante disso, o MEC e as Secretarias de Educação (SEED) ficam responsáveis tanto pela ampliação de ofertas de cursos superiores para a formação de profissionais nessa área, como pela capacitação de profissionais, já no exercício de sua profissão com cursos de formação continuada. E sob a responsabilidade desses órgãos fica, também, a produção de materiais didáticos da disciplina.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está em andamento, complementam a nova LDB. Os PCNs, por sua vez, têm como base em seus objetivos o princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões

como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e o uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação educacional, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e economia. (LEFFA, 2016, p. 60)

Os Parâmetros recomendam uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, a qual gerou muitas críticas, pois a própria lei baseia-se no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Art.3º, Inciso III) e os Parâmetros restringem a ação do professor.

As OCEM (2006) trazem para o ensino de línguas o letramento digital, mas este não abrange apenas saber operar a máquina, mas associar educação com a tecnologia. O ensino da LE enfatiza a função educacional da língua, ratificando a relevância da noção de cidadania; o debate da relação inclusão/exclusão e o domínio de uma LE no mundo globalizado atual, chamando a atenção de que os objetivos de ensino de uma língua na escola não são iguais aos objetivos do ensino de uma LE em uma escola de idiomas.

A nova proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>3</sup> estabelece conteúdos e competências que todo estudante deve contemplar e ser capaz de fazer na educação básica, sendo referência obrigatória na elaboração dos currículos de escolas públicas e particulares de todo o Brasil.

O documento apresentado trata exclusivamente da educação infantil (creche e pré-escola) e do ensino fundamental (1º ao 9º ano). A Base referente ao ensino médio, adaptada às novas diretrizes, foi entregue no final de 2017. Além de dar visibilidade a conteúdos essenciais, a Base determina o que os alunos devem saber a cada ano de escolarização. Desse modo, ajudará professores e escolas a organizarem a progressão das aprendizagens em todo o território nacional.

Quanto às línguas estrangeiras, o idioma Inglês passa a ser obrigatório no ensino fundamental e no ensino médio, o que, anteriormente, era de natureza opcional, tornando o ensino da língua espanhola facultativo em ambos os adiantamentos.

A nova proposta inclui, para as OCEM, a necessidade de acesso ampliado do aluno a diferentes espaços, físicos e virtuais, incluindo o uso das

---

<sup>3</sup> Cf. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> - 24.05.2017.

TIC. A LDB de 1996 traz a pluralidade de ofertas de línguas, além do inglês e do espanhol, incluindo línguas de herança, de sinais, etc. Em relação aos PCNs, no entanto, há uma divergência clara: além da compreensão e produção escrita, propõe também a inclusão das habilidades de escuta e produção oral. Há, ainda, a ideia de uma base comum, que sugere uma retomada da LDB de 1971, a qual propunha um núcleo comum para todo o território nacional. (LEFFA, 2016, p.62)

4.1.1 – Opções metodológicas disponíveis aos professores de LE desde os seus primórdios

Os métodos/abordagens utilizados para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira em uma determinada sociedade demandam de suas necessidades sociais. E o processo que envolve esse fazer pedagógico é complexo e depende de inúmeras variáveis.

De maneira sucinta, far-se-á um breve panorama dessas opções metodológicas explicitadas pelos pesquisadores Paiva (2005) e Leffa (2016). Esses autores, pois, provêm subsídios pertinentes às descrições e concepções a seguir.

*A abordagem da gramática e da tradução (AGT)* é a primeira abordagem de que há registros, com o ensino do grego e do latim, com o fim específico da leitura de obras da literatura nesses idiomas, na época do renascimento. Migrou para a sala de aula, no final do séc. XVIII, com o ensino de línguas modernas. A abordagem não sofreu alterações, privilegiando a leitura e dando ênfase ao ensino de regras gramaticais a serem aplicadas na interpretação de textos e com o auxílio de um dicionário. Era um método dedutivo, passando da regra para o exemplo. Os exercícios eram compostos de frases abrangendo os tópicos gramaticais de cada conteúdo, o que, em sua maioria, resultavam em sentenças absurdas, impossíveis de serem aproveitadas em uma situação real de comunicação.

Contrapondo a AGT, a *abordagem direta ou método direto (AD)* consistia em expor o educando à nova língua pelo seu uso direto, ou seja, o ensino era ministrado na língua-alvo, tornando-o indutivo, pois considerava que a aquisição do novo idioma dar-se-ia de forma natural, como acontecia com a língua materna. A transmissão do significado dava-se através de gestos e

gravuras, sem recorrer à tradução. Surgiu no século XX, em decorrência da mudança de perfil dos discentes que, por força dos movimentos migratórios e do comércio internacional, necessitavam comunicar-se na LE. Foi a abordagem que integrou o uso das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, no ensino de línguas. Entretanto, na prática, o foco central ainda era a gramática, pois os materiais eram estruturados a partir da gradação de estruturas gramaticais. Apesar do esforço de fazer o aluno “pensar na língua-alvo”, os exemplos e exercícios permaneciam artificiais e descontextualizados, sem conseguir instrumentalizar o aluno para ir além ou se tornar um produtor autônomo na LE.

A *abordagem audiolingual (AAL)* surgiu durante a Segunda Guerra devido à urgência de ensinar línguas estrangeiras aos soldados americanos, em pouco tempo. Uma mudança de paradigma foi observada com a introdução desse método: a língua passa a ser vista como um conjunto de hábitos a serem automatizados, e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas. Novamente uma abordagem criada para um determinado fim era levada para a sala de aula. Vista como uma reformulação da abordagem direta, a ALL tinha por princípios, segundo Paiva (2005, p.127), questões como:

deve-se aprender a língua e não sobre a língua; as estruturas devem vir em uma sequência gramatical e devem ser praticadas até serem automatizadas; as regras gramaticais devem ser aprendidas intuitivamente através de analogias e os hábitos linguísticos são formados pela saturação da prática.

As implicações da prática pedagógica dessas premissas eram de que se aprendia uma língua pela prática; o ensino era feito a partir de pequenos passos, com a aprendizagem gradual das estruturas, que deveriam ser praticadas até a automatização, o que tinha êxito através de exercícios de repetição. O erro deveria ser evitado a todo custo, sob pena de tornar a forma automatizada, por isso as situações de aprendizagem deveriam ser bem controladas.

Apesar de terem sido reconhecidos os seus méritos, a abordagem audiolingual também passou a sofrer críticas, principalmente quanto à negação das características naturais das interações conversacionais e da capacidade de o falante pensar e produzir sentido, fazendo dele mero repetidor de falas

automáticas e mecânicas, desprovidas de criatividade e competência comunicativa efetiva.

Dell Hymes (1972) defende o estudo da comunicação e da cultura. Para este linguista, um falante, para ser comunicativamente competente, não deve apenas dominar estruturas linguísticas, mas saber, também, como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala. Para tanto, esse falante deve ser capaz de produzir enunciados adequados ao contexto, viáveis em termos de processamento cognitivo (respeitando limitações de memória, por exemplo), e plausíveis, ou seja, devem corresponder ao uso da língua por seus falantes e não lhes causar estranhamento.

Canale e Swain (1980) modificam o conceito de competência comunicativa, e sugerem quatro dimensões: a gramatical (domínio do sistema linguístico em termos de regras e uso); a sociolinguística (habilidade de usar a língua de forma adequada ao contexto); a discursiva (a habilidade de combinar forma e conteúdo de modo coerente); e a estratégica (a habilidade para superar limitações na produção linguística e resolver problemas de comunicação).

É nesse contexto de busca por um método que suplantasse os demais em termos de eficiência comunicativa que nasce a próxima abordagem de ensino, denominada *abordagem comunicativa (AC)*.

A AC surgiu para propor um ensino de LE que ultrapassasse as repetições das frases preconcebidas e levasse em consideração à capacidade criativa dos alunos, a contextualização das atividades, a habilidade dos educandos de se expressarem por meio de interações que se aproximassem daquelas que encontrariam fora das salas de aula, em que frases isoladas e individualizadas dariam lugar ao discurso como um todo, ao longo do processo de aprendizagem da língua.

De acordo com os preceitos da AC, o mais importante a se considerar é o ato comunicativo. Assim sendo, a preocupação com a forma linguística é deixada em segundo plano, sendo dada maior atenção à função da comunicação, e, para que a competência comunicativa seja atendida, são propostos alguns princípios que visam a facilitar a promoção da comunicação na língua-alvo.

Quanto aos principais pressupostos da AC, Larsen-Freman (1986, p.125) destaca que devem ser dadas aos alunos oportunidades de interagir da forma mais contextualizada possível; os alunos devem aprender a utilizar as formas da linguagem adequadamente, ou seja, eles devem utilizar as formas de linguagem apropriadas a uma determinada situação; o papel do professor é o de atuar como facilitador do processo comunicativo; durante a comunicação, o falante tem a opção de escolher o que dizer e como dizer. Em outras palavras, ele pode se valer de diversas formas linguísticas, mais ou menos complexas, para se expressar em uma determinada situação; os aspectos gramaticais e o vocabulário apreendido advêm das situações comunicativas que estão sendo promovidas e nas quais os alunos estão inseridos; e devem ser dadas aos discentes oportunidades de desenvolver estratégias para interpretar a língua da forma como ela é realmente usada pelos falantes nativos.

A partir dessa breve exposição sobre a AC, pode-se constatar que, para que se chegue a tão desejada compreensão da LE, é necessário que professor e alunos estejam empenhados na perspectiva comunicacional. O primeiro, proporcionando atividades e situações em que a comunicação esteja sempre em primeiro plano, e o último, participando efetivamente do processo, apresentando seus pontos de vista, seus interesses e se esforçando para se expressar em LE, fazendo com que, dessa maneira, a comunicação e seu efetivo aprendizado se realizem. Foi justamente a partir dessa perspectiva que esta mestrand/professora procurou produzir módulos de atividades configuradas como REAs, cujo conteúdo contemplasse oportunidades multimodais e interativas que possibilitariam a efetiva participação dos estudantes na construção de saberes e conhecimentos.

Compartilha-se do exposto por Leffa (2016) de que estamos no momento em que há um grande interesse na educação de um modo geral, e de uma revitalização do ensino de línguas.

Há, ao meu ver, uma percepção geral de que a riqueza de um país não está apenas no seu solo ou subsolo, nem mesmo nos seus recursos hídricos ou na sua biodiversidade, mas principalmente no conhecimento e no domínio da tecnologia para saber usar esses recursos. É óbvio que no momento em que se valoriza o conhecimento, cria-se um contexto favorável

para a aprendizagem da língua estrangeira, veículo importante para a divulgação desse conhecimento.(p. 62)

O assunto Educação deixou de ser abordado apenas nas escolas. Passou, também, a ser tratado com muita ênfase na mídia, com relação a novos investimentos e a novas propostas. É destacado, inclusive, que a melhoria do ensino deve passar pelo investimento na formação do professor. Eis, pois, o tema sobre o qual se discorrerá a seguir, sucintamente, pois esse não é foco desta pesquisa, mas, entende-se merecer abordagem, já que esta pesquisadora é uma professora em formação continuada, momento a partir do qual emergiu a ideia de produção e aplicação de Recursos Educacionais Abertos voltados para o ensino de espanhol como LE.

#### **4.2- Formação continuada de professores**

Muito se fala e se pesquisa sobre a formação continuada de professores, principalmente no que tange ao assunto tecnologias digitais, já que estão cada vez mais presentes na vida dos estudantes. Além disso, o tema tem recebido maior visibilidade na mídia, por meio de discussões sobre o professor, seu papel e sua formação. Nóvoa (1999) denuncia o discurso acerca da importância do professor frente aos “desafios do futuro”. Segundo o educador português, as atenções dos políticos e da opinião pública se viram para os professores quando outras respostas para os problemas educacionais, ou para os problemas sociais, não são encontradas. Apesar disso, não se veem propostas coerentes sobre a formação docente:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente: por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos no progresso social e cultural. (NÓVOA, 1999, p. 13-14)

Ao mesmo tempo, entretanto, é “impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores”. Neste sentido, um caminho viável é “encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência.” (NÓVOA, 1999, p.18).

Ainda, segundo o autor, a formação de professores deve articular três dimensões: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. A primeira refere-se ao trabalho de reflexão crítica sobre as práticas docentes e permanente reconstrução de uma identidade pessoal. Ela pressupõe um investimento e valorização da experiência do professor como um saber fundamental para a sua identidade pessoal e profissional.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também profissional. (NÓVOA, 1995, p.25)

O desenvolvimento profissional refere-se às práticas coletivas de produção da profissão docente. “Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores.” (NÓVOA, 1995. P.27) Para que o desenvolvimento profissional se efetive, é preciso repensar as práticas, no sentido de contribuir para a formação de “ um ator coletivo, portador de uma memória e de representações comuns, que cria linguagens próprias, rotinas partilhadas de ação, espaços de cooperação e dinâmicas de co-formação participada.” (NÓVOA, 1999, Np.19)

O desenvolvimento organizacional, por sua vez, refere-se ao projeto da escola, em uma perspectiva em que não haja distinção entre trabalho e formação, isto é, “a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.” (NÓVOA, 1995, p.29)

A proposta central para a criação de uma nova cultura de formação de professores, segundo NÓVOA (1995; 1999), está ligada ao associativismo e às possibilidades de partilha dos saberes docentes. A identidade profissional do professor pode ser garantida pela consolidação de dispositivos de colaboração e autoformação participada. “A troca de experiências e a partilha de saberes

consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”. (NÓVOA, 1995, p.26)

Os professores reaparecem, no século XXI, conforme NÓVOA (1999, p.23), como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem e organizador das informações, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. Ainda, segundo Nóvoa, “é grande a tentação de enveredar para uma planificação rígida ou por uma *tecnologização do ensino*” (NÓVOA, 1999, p.18). Nesse sentido, a formação de professores não pode estar unicamente associada ao “treinamento” para o uso das mídias digitais.

A partir das considerações tecidas por Leffa (2016, p. 83), nas quais salienta que a formação tem sido descrita como uma preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido como conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento, reflete-se sobre a importância de se compreender a conotação do termo *formação*, para, então, não a confundir com a noção de mero *treinamento*. No âmbito da docência, a *formação* busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Ou seja, é um processo que se inicia na graduação, mas que se torna contínuo, pois é um trabalho potencializado pela reflexão, tornando o professor um profissional cada vez mais reflexivo, crítico e seguro para planejar e desenvolver suas aulas.

Em contraponto, encontra-se o *treinamento*, que é a busca por uma ação mais rápida, em que o professor não precisa, necessariamente, se preocupar com teorias, sendo o grande intuito a utilização efetiva dos materiais disponíveis naquele momento.

Um exemplo clássico de treinamento são os cursos, às vezes, oferecidos pelas escolas particulares de línguas aos seus futuros professores, e que visam simplesmente desenvolver a competência no uso de material de ensino produzido pela própria escola. O objetivo imediato é ensinar o professor a usar aquele material; no dia em que o material for substituído, o professor deverá fazer outro curso. Geralmente não há condições de dar ao professor um embasamento teórico; buscam-se resultados imediatos que devem ser obtidos da

maneira mais rápida e econômica possível. (LEFFA, 2016, p. 83)

Diante disso, é importante a reflexão efetiva para que o professor não seja apenas treinado para ministrar aquela aula específica, mas, sim, que seja um agente ativo nesse processo de mobilização e construção de saberes e competências.

O treinamento tem um começo, um meio e um fim. A formação, não. Ela é contínua. Um professor, que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado. (LEFFA, 2016, p. 85)

Almeida (2014 p. 45) enfatiza que é preciso que formadores de professores promovam junto aos educadores em processo de formação a tomada de consciência sobre como se aprende e como se ensina; que os levem a compreender a própria prática e a transformá-la em prol de seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como em benefício do desenvolvimento de seus alunos.

Assim, segundo a autora, a preparação do professor que vai usar o computador com seus alunos deve ser um processo que o mobilize e o prepare para incitar seus educandos a:

- “aprender a aprender”
- ter autonomia para selecionar as informações pertinentes à sua ação;
- refletir sobre a sua situação-problema; escolher a alternativa adequada de atuação para resolver o problema;
- refletir sobre os resultados obtidos; depurar seus procedimentos, reformulando suas ações;
- buscar compreender os conceitos envolvidos, ou levantar e testar outras hipóteses.

(ALMEIDA, 2014, p. 45)

Tudo isso implica que o professor tenha autonomia para vivenciar a dialética de sua própria aprendizagem e da aprendizagem de seus alunos, e

ressignifique, continuamente, teorias em um processo de preparação que lhe exigirá maior qualificação, tanto acadêmica, quanto pedagógica.

Segundo Valente (1998, p.115), para que o professor adquira a postura crítico-reflexiva, comprometido com o próprio desenvolvimento profissional, é preciso um processo de formação “permanente, dinâmico e integrador” que se dará através da prática e da reflexão dessa prática. Em outras palavras, não se trata de uma formação apenas na dimensão pedagógica, nem de uma acumulação de teorias e técnicas, mas de uma formação que articula a prática à reflexão, à investigação e aos conhecimentos teóricos requeridos para promover uma transformação na ação pedagógica.

No que tange à formação dos profissionais de línguas, Leffa (2016) acrescenta que é preciso que haja um envolvimento do domínio de diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina e da ação pedagógica. Defende, também, que a formação deve ser contínua e que o professor de línguas deve sempre buscar mais conhecimentos para aplicá-los em sala de aula, justificando que

achar que um profissional de letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. A formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. (LEFFA, 2016, p.90)

Nesse sentido, o mesmo autor reforça a necessidade de que haja investimentos na educação continuada dos professores. Ademais, aposta nas atualizações e na criação de bancos de materiais (*online* ou não) nas escolas, e fora delas, para que os professores possam usá-los, reusá-los e adaptá-los, conforme sua necessidade e realidade do contexto escolar em que atua, enriquecendo assim sua prática pedagógica e tornando eficaz o ensino.

A docência, portanto, requer uma formação profissional qualificada que abarque todas as demandas do séc. XXI: conhecimentos específicos, habilidades e competências em consonância com a atividade. Daí o docente estar aberto às mudanças, porque o material humano (discente) que ele tem

para educar encontra-se em constante mutação, variando de contexto para contexto. Além do mais, são provenientes de situações históricas distintas, mesmo dentro do próprio núcleo familiar.

Lira (2016) coloca que:

A formação do professor é densa e se constitui na preparação de um docente para o pleno exercício do magistério. Tal formação é sempre inconclusa porque está em mutação autoformativa e vincula-se à história de vida do sujeito (aluno) que se encontra, sobretudo nesse período de tempo, em urgente processo de humanização. A formação para o exercício do magistério é multifacetada e plural, tendo um início, mas nunca um final. (LIRA, 2016, p.40)

Assim sendo, o professor será sempre um estudioso: terá prazer em ler e pesquisar para que possa estimular os estudantes a fazer o mesmo, pois se aprende com prazer, também ensinará prazerosamente.

O professor do século XXI não pode mais desprezar a sua tarefa de ensinar também a partir da inserção das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), pois estas podem se apresentar como grandes recursos de construção e armazenamento do conhecimento, assim como de diminuição de distâncias.

Refletir e compreender a própria prática fez com que esta mestranda buscasse uma formação continuada. E, como exposto na introdução deste trabalho e na trajetória desta pesquisadora, a motivação para a realização da pesquisa deu-se a partir da inquietação causada pela constatação da falta de interesse dos educandos para com a aprendizagem de Língua Espanhola.

Pensar, refletir, compreender e pesquisar fez com que se repensasse a própria prática pedagógica, ao mesmo tempo em que provocou o despertar da “curiosidade” a respeito de novos métodos e práticas de ensino. Acredita-se que ser professor é estar em constante estudo para aperfeiçoamento de seu fazer pedagógico. E, o mais intrigante, é que jamais se conseguirá a solução perfeita para as práticas escolares, pois se está “à mercê” das constantes mudanças sofridas enquanto seres humanos, ao longo do tempo, assim como se é afetado pelo surgimento de diversos atrativos tecnológicos que se apresentam diariamente, envolvendo e entranhando os alunos do Século XXI.

A busca pela informação e formação fez com que se vislumbrasse a oportunidade de desenvolver um projeto de pesquisa que abarcasse teorias e práticas a serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula regular, com alunos do Ensino Médio, e, o mais importante de tudo, *on-line* e com a mediação do desta professora/pesquisadora, a partir da inserção das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Dentro desse contexto, por meio dos REAs, e utilizando-se o sistema *ELO Cloud*, foram elaborados e armazenados módulos de atividades produzidos por esta mestranda, possibilitando a intervenção em sua prática pedagógica voltada para o ensino de espanhol como LE no contexto investigado nesta pesquisa.

Nesse sentido, além de disponibilizar ao aluno acesso virtual ao seu aprendizado através da mediação das NTIC, acreditou-se ser possível incitar neles a vontade e o entusiasmo de se tornarem protagonistas de seu conhecimento, pois são nascidos e criados com as tecnologias digitais presentes em suas vidas e, por consequência, tudo parece se encher de significado na medida em que estão conectados virtualmente.

#### 4.2.1- O professor de línguas estrangeiras X desafios para o ensino

A relação entre educação e cibercultura é marcada principalmente pelas novas formas de a sociedade lidar com o conhecimento. O ciberespaço exterioriza, amplifica e modifica funções cognitivas humanas, como a imaginação, a memória e o raciocínio. Exterioriza na medida em que o computador e outros dispositivos tecnológicos são capazes de desenvolver funções cognitivas que em um passado não muito distante eram exclusividade da mente humana. Amplifica porque as TDIC e o ciberespaço permitem que o indivíduo acesse mais e mais informações em uma velocidade cada vez maior. E modifica porque oferece a todos novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de produção de conhecimento. (LÉVY, 1999, p. 157)

Nesta nova relação com o saber, o conhecimento não está mais centrado na figura do professor. “A partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não

lineares, se organizando de acordo com os objetivos ou contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva” (LÉVY, 1999, p. 158).

Estamos em um momento, segundo Leffa (2016), em que:

Na medida em que aumentam as relações entre as pessoas, mediadas basicamente pela linguagem, aumenta a importância do professor de línguas estrangeiras, que pode estar vivendo, agora, seu melhor momento histórico. Nunca foi tão necessário aprender e falar uma língua estrangeira como agora. (p.141)

Essa importância oferece possibilidade de mudanças no papel do professor, que agora é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos. É importante que ele perceba que seu novo papel não é “passar” o conhecimento de gerações anteriores, mas sim sua capacidade de evolução. Ou seja, ir além da geração anterior, garantindo sua sobrevivência.

O manual de sobrevivência do professor de línguas estrangeiras no início do terceiro milênio envolve, segundo Leffa, quatro desafios: (1) geração do conhecimento, (2) animação da inteligência coletiva, (3) desenvolvimento da consciência planetária e (4) reletamento (LEFFA, 2016, p. 141). Tais desafios são colocados como oportunidades a serem oferecidas ao professor e também pelas quais ele deve lutar. Assim, segundo o autor, o desafio é a geração do conhecimento, isto é, o professor deve produzir o conhecimento, e não só “passá-lo”<sup>4</sup>. O trabalho do professor diante da globalização, onde os saberes tornam-se “líquidos” e há a necessidade de acesso a um saber cada vez mais dinâmico, é imprescindível, pois é o profissional que, por excelência, tem condições de suprir essa necessidade. Neste sentido, o autor argumenta que “a importância maior do professor não está em construir o conhecimento para si, e nem mesmo em construir *para* os outros; a importância do professor está em construir o conhecimento *nos* outros”( LEFFA, 2016, p. 142).

O professor precisa aprender não só a trabalhar em equipe, mas também a pensar coletivamente, é o que sugere o desafio da animação da inteligência coletiva. Para ilustrar, Leffa (2016) destaca:

---

<sup>4</sup> Grifo nosso.

Se antes o professor de inglês se reunia apenas com outros professores de inglês, hoje precisa se reunir com professores de outras disciplinas; há sempre temas e tarefas transversais que só podem ser executadas reunindo as inteligências de diferentes pessoas e áreas do saber. ( p. 142)

O terceiro desafio, desenvolvimento da consciência planetária, de acordo com Leffa, é sugerido a partir de Morin (2000).

Temos todos uma identidade genética, cerebral, afetiva comum em nossas diversidades individuais, culturais, sociais. Somos produto da vida da qual a Terra foi matriz e nutriz. Enfim, todos os humanos, desde o séc. XX, vivem os mesmos problemas fundamentais de vida e morte e estão unidos na mesma comunidade de destino planetário. (MORIN, 2000, p. 76).

Por fim, o quarto desafio, do reletamento, parte do princípio de que o professor não pode ser analfabeto ou iletrado, e deve conhecer, com bom nível de proficiência, não só os processos de mediação através do quais se dá o acesso ao conhecimento, mas também a prática social implícita nesse conhecimento. Leffa (2016) refere-se ao reletamento não só das competências, mas de atitudes produtivas. Entre as competências,

existe a necessidade de desenvolver as habilidades mínimas no uso do computador, tais como criar e salvar um arquivo, movimentar parágrafos dentro de um texto, usar os recursos gráficos mais comuns como tabelas e folhas de estilo, usar o correio eletrônico, enviar arquivos anexados e fazer pesquisas na *internet*. (p. 144).

E, em termos de atitude, o professor deve evitar uma resistência “surda” de manter-se contra as novas tecnologias. Deve fazer do computador um aliado, e não um adversário à sua prática pedagógica. Segundo o mesmo autor:

O computador pode ser extremamente útil no trabalho do professor e deve ser visto como um meio, um instrumento de mediação entre o professor, seus colegas e seus alunos. (LEFFA, 2016, p. 145).

Nesse sentido, e retomando os PCNs (1999), os quais reforçam a ideia de que a incorporação do computador no ensino não deve ser apenas a de aulas com “efeitos especiais”, acredita-se no desafio do reletamento do professor no quesito tecnologias digitais, para que utilize essas novas ferramentas como

auxiliares no processo de ensino, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem, os quais buscam a participação constante e colaborativa de todos os envolvidos.

Diante dessa perspectiva, pressupõe-se que a experiência de inclusão de Recursos Educacionais (digitais) Abertos, nas práticas pedagógicas de língua espanhola para o Ensino Médio, configura-se como algo diferente do trivial, podendo, por conseguinte, potencializar o interesse e a motivação para com o aprendizado de língua espanhola, assim como incentivar a autonomia discente.

Conforme anteriormente sublinhado, os REAs utilizados nesta pesquisa encontram-se no Sistema *ELO Cloud*. Destaca-se, mais uma vez, que a escolha pelo repositório *ELO* não se deu apenas por ser um sistema de produção de recursos educacionais voltados para o ensino de línguas, mas também porque é um potente ambiente de aprendizagem.

Acredita-se que a ferramenta *ELO Cloud*, destinada ao ensino de línguas, oferece não só a viabilidade de um trabalho voltado aos aspectos linguísticos, mas também a possibilidade de um aumento no número de usuários em função dos traços intrínsecos de reusabilidade e adaptabilidade.

Retoma-se que o *ELO* é um sistema aberto, portanto um recurso disponível sem nenhum custo para uso, possibilitando a expansão da colaboração e facilitando o reuso, a redistribuição, a revisão e a remixagem. É um sistema interativo que o docente utiliza para criar atividades e aplicá-las aos discentes. Essa aplicação pode ocorrer tanto dentro da instituição de ensino como em outros espaços.

Ressalta-se que as intervenções realizadas por esta professora/pesquisadora registram-se tanto no contexto da sala de aula presencial quanto na recomendação de seu uso pelos educandos como tarefa de casa, otimizando, assim, os dois curtos períodos de aula semanais, por turma.

#### **4.3- REAs: algumas considerações**

O termo Recursos Educacionais Abertos (REAs) – ou *Open Educational Resources* (OER) - foi oficialmente usado pela primeira vez em 2002, em uma conferência organizada pela UNESCO. Os participantes desse evento definiram REA como: “A provisão aberta de recursos educacionais por meio das

Tecnologias da Informação e Comunicação, para consulta, uso e adaptação por uma comunidade de usuários para fins não comerciais.”

Conforme ainda emerso da conferência provida pela UNESCO, os REA

são disponibilizados gratuitamente através da *Web*. Seu principal uso é de professores e instituições educacionais no desenvolvimento de cursos, mas eles também podem ser usados diretamente pelos alunos. Recursos Educacionais Abertos incluem objetos de aprendizagem, tais como material de aula, referências e leituras, simulações, experiências e demonstrações, bem como currículos, apostilas e guias dos professores (UNESCO, 2002).

Destacam-se nessa definição a utilização desses recursos em processo de ensino-aprendizagem e a forma de licenciamento aberta, que permite que esses materiais sejam utilizados, adaptados, remixados e redistribuídos por terceiros. Esses são os princípios dos REA, explicados por Tarouco, Da Silva e Grando (2011, p. 01 e 02) como:

Reuso: fazer e reutilizar cópias do material tal como se encontra.

Revisão: alterar ou transformar o material para que ele melhor se ajuste às necessidades educacionais em um novo contexto.

Remixagem: mixar (combinar) o material para ajustar as necessidades educacionais diferentes.

Redistribuição: compartilhar o trabalho na íntegra, revisado ou remixado.

Conforme os princípios elencados pelos autores, um recurso será considerado REA à proporção que atender a normas de licenciamento para reutilização, recriação e adaptação em distintos contextos. A (re) criação de REA é livre, pois não necessita da autorização do autor. De acordo com o portal Educação Aberta (disponível em <http://educacaoaberta.org/real/>), “recursos podem ser considerados ‘abertos’ com base em dois princípios: i) abertura legal, com o uso de licenças mais permissivas (como *Creative Commons*) e ii) abertura técnica, através de formatos e protocolos abertos ou especificados abertamente”..

Pretto (2012, p.97) compara os REA com um ecossistema - “Ecossistema Pedagógico: escola, comunidade escolar, redes de informação e comunicação”. Por conseguinte, tudo o que for fruto da cientificidade e da

cultura e que estiver disponível na natureza humana passa a ser didático no instante em que for utilizado por um professor nas redes de ensino.

A seguir, serão discorridas algumas considerações sobre Educação Aberta, as quais são necessárias para que se possa entender o contexto mais amplo no qual se inserem os REAs.

Santos (2012, p. 72) aborda que a Educação Aberta pode ser entendida de várias formas, porém, há um conjunto de práticas que tendem a caracterizá-la. Essas práticas têm enfoques específicos dependendo do contexto, do sistema de aprendizagem e do momento histórico e estão relacionadas a um ou a vários dos seguintes itens: (1) a liberdade de o estudante decidir onde estudar ( de que lugar), (2) a possibilidade do estudo por módulos, (3) a utilização de autoinstrução – formal (a aprendizagem formal consiste em uma maneira de estudar que apresenta um currículo, professores e uma instituição responsável pela certificação) ou informal, (4) isenção de taxas de matrículas, mensalidades .. (5) isenção de vestibulares e qualificações prévias, (5) acessibilidade dos cursos para alunos portadores de alguma deficiência física e/ou desvantagem social, (6) a provisão de recursos educacionais abertos, utilizados tanto na educação formal quanto na informal.

De acordo com Okada (2011, p.2), o termo “conteúdo aberto”, inicialmente, foi utilizado em menção a todo tipo de material (músicas, vídeo, som, texto...) disponível para uso, em ambiente aberto, com licença para utilização, adaptação e compartilhamento. A pesquisadora difere os termos “conteúdo aberto” e “REAs”, ao pontuar que o primeiro pode não ter, necessariamente, uma finalidade educativa, diferentemente do segundo, que se refere, especificamente, à produção de conteúdo aberto, com fins educacionais.

No que tange às políticas públicas para REA, Rossini e Gonzalez (2012, p.42) destacam a Declaração do Governo Aberto (2011), a lei geral de acesso à informação pública (Lei 12.527/2011), as legislações que dão preferência à adoção de *softwares* livres e a Declaração sobre Educação Aberta (Cidade do Cabo, 2007), que emerge entre três diretrizes: políticas de Educação Aberta, licenças de conteúdo aberto e produção colaborativa.

As pesquisadoras destacam quatro eixos do debate político no cenário brasileiro: a) acesso público de materiais educacionais para inclusão da

sociedade no processo de aprendizagem e na produção colaborativa de conhecimento; b) ciclo econômico de produção de materiais educacionais e seu impacto do direito de aprender dos cidadãos; c) benefícios dos REA para a aprendizagem e para a diversidade regional; e d) impacto dos recursos digitais no desenvolvimento profissional continuado dos professores (ROSSINI; GONZALEZ, 2012, p. 42 e 43).

Ainda em relação à legislação REA, as autoras também chamam a atenção para iniciativas inovadoras nos Estados Unidos, Austrália, África do Sul, Holanda e Polônia.

No Brasil, as pesquisadoras destacam: a) o PNE (Plano Nacional de Educação) – Projeto de Lei 8035/2010 – que destaca os REA como meta 7, e o Projeto de lei federal 1513/2011; b) os artigos 3º, 4º, e 5º, referentes aos REAs oriundos de compras com recursos públicos, cujos direitos intelectuais tenham sido cedidos à administração pública; c) a preferência a padrões técnicos livres (*softwares* livres); e d) o incentivo à criação de repositórios federados para depósito e publicação de REA (ROSSINI; GONZALEZ, 2012, p. 57-59).

Okada e Bujokas (2012, p.13), ao apresentarem a história da comunidade REA na UNESCO, voltada à difusão do movimento a favor de conteúdos abertos educacionais, declaram: “A aprendizagem em espaços colaborativos pode promover a cidadania ativa, ao permitir a autoexpressão e a participação no discurso público”.

No que concerne aos limites e às possibilidades essenciais ao movimento em prol dos REA, Rossini e Gonzalez (2012, p. 57 e 58) evidenciam três desafios que se impõem à consolidação dos REA. O primeiro diz respeito à reforma da lei de Direitos Autorais (9610/1998), no sentido de estabelecer limitações e exceções relacionadas aos usos educacionais. O segundo refere-se às políticas de inclusão digital nas escolas, para que os alunos e professores possam se situar como desenvolvedores de REA e não somente como meros consumidores. Este último desafio está intimamente relacionado ao terceiro desafio: ampliar a formação de professores para a elaboração, uso e reuso de REA.

Assim como Rossini e Gonzales (2012), PRETTO (2012, p. 95 e 96) registra alguns desafios, dentre os quais destacam-se: a) a política de banda larga para garantir conexões de qualidade para todos; b) as transformações na

legislação sobre direitos autorais; c) o fortalecimento de políticas de implementação de *softwares* livres; d) o investimento no desenvolvimento de *hardwares* e *softwares* livres; e e) ações que requerem a articulação de vários atores governamentais.

O mesmo autor ainda faz referência à criação de uma cultura em que os professores busquem utilizar os REA disponibilizados na rede, contextualizando-os para a realidade educacional. Assim, acredita ser possível pensar em uma educação baseada na criação, na participação e, essencialmente, no compartilhamento. (PRETTO, 2012, p. 95).

Diante do exposto é possível pensarmos o uso dos REAs para além de sua utilização em sala de aula presencial, mas também como Sala de Aula Invertida (SAI).

#### **4.4- Sala de aula invertida para o ensino e a aprendizagem de Língua Espanhola através de REAs**

A Sala de Aula Invertida (SAI) foi concebida por dois autores americanos, Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2012). Essa proposta consiste em o aluno ter acesso ao conteúdo através da web (1º momento) e ir para a escola para tirar dúvidas e fazer exercícios ou desenvolver projetos de aprendizagem (2º momento). Trata-se de reorganizar o tempo gasto dentro e fora da escola, em que o protagonismo é transferindo dos professores para os alunos no processo de aprendizado. Em outras palavras,

no modelo de Sala de Aula Invertida, o valioso tempo de aula é dedicado a uma aprendizagem mais ativa, com projetos baseados no aprendizado e nos quais os alunos trabalham em conjunto para resolver os desafios locais e globais — ou outras aplicações do mundo real —, obtendo uma compreensão mais profunda do assunto. Ao invés de o professor utilizar o tempo de aula para oferecer informações, esse trabalho é feito por cada aluno depois da aula – o qual pode assumir a forma de assistir a aulas em vídeo, ouvir podcasts, folhear conteúdo em e-books e colaborar com os colegas em comunidades online. Os alunos podem acessar a esta grande variedade de recursos em qualquer momento que precisarem. (JOHNSON; BECKER; ESTRADA; FREEMAN. 2014, p.34)

Esta metodologia se consolidou pela iniciativa desses professores americanos, que no ano de 2007 decidiram gravar as aulas de física em vídeo e postar no *YouTube*, para que os alunos que não pudessem comparecer a

escola continuassem acompanhando os conteúdos de algum modo. Com essa atitude os docentes notaram uma mudança no foco das aulas, pois passaram a orientar os alunos individualmente quanto às dificuldades encontradas no conteúdo.

Posteriormente, para aproveitar melhor o tempo em classe, decidiram separar os alunos em grupos para desenvolver as tarefas, onde os alunos poderiam trabalhar colaborativamente com os colegas, buscando soluções para os problemas. Caso as dificuldades de aprendizado persistissem, os docentes criavam vídeos curtos personalizados, focando no que esses grupos ou indivíduos não compreenderam ou em déficits de aprendizagem. Nesta perspectiva,

os professores podem dedicar mais tempo a interagir com cada indivíduo. Após a aula, os alunos gerenciam o conteúdo que usam o ritmo e estilo de aprendizagem e as formas com que eles demonstram seu conhecimento; o professor adapta as abordagens instrucionais e de colaboração para atender às suas necessidades de aprendizagem pessoais. O objetivo é que os alunos aprendam mais autenticamente fazendo. (JOHNSON; BECKER; ESTRADA; FREEMAN. 2014, p.34)

Também, no ano de 2007, Salman Khan fundou a *Khan Academy* – uma organização sem fins lucrativos que busca distribuir vídeos com conteúdo de diversas disciplinas de forma gratuita. Inicialmente, esses vídeos eram somente de física. Atualmente, possuem uma plataforma onde se encontra material de diversas disciplinas em vídeos. Esses conteúdos também estão disponíveis no *Youtube*. Observa-se que essa iniciativa tem inspirado outros professores a criarem seus próprios materiais e disponibilizá-los na internet.

A metodologia de KHAN se assemelha à SAI. No entanto, a sala de aula invertida apresenta uma proposta mais elaborada, pois permite o trabalho com projetos individuais ou em equipes, utilizando o material oferecido online como suporte ou referencial teórico, sendo que este pode ser composto, por exemplo, de vídeos (palestras, explicações, filmes ou documentários), textos (artigos, livros, reportagens em formatos digitais), apresentações (Power Point, Prezi, etc.), *games* e *software* específico. Observa-se que não é necessário utilizar a SAI em relação a todos os conteúdos (temas da disciplina), podendo alternar aulas expositivas com as de classe invertida.

Na SAI, a prioridade é o aprendizado do aluno (BERGMANN; SAMS, 2012). Para atingir este objetivo, promove-se a colaboração e partilha de conteúdos entre os estudantes, tanto na web quanto em sala de aula. Essa metodologia é um facilitador para que professores e alunos obtenham o *feedback* das ações realizadas em classe e online, pois a comunicação pode ser mais rápida e as respostas imediatas, sanando dúvidas no processo, o que permite uma continuidade no ensino e aprendizagem. Trata-se de uma nova abordagem dos conteúdos, “mais interessante”, na qual o tempo em sala de aula é dedicado ao esclarecimento de dúvidas e orientações aos trabalhos ou projetos desenvolvidos pelos alunos. Neste sentido:

Os conceitos de sala de aula invertida, além de proporcionarem aos alunos um conjunto mais diversificado de recursos de aprendizagem, apoiam a aprendizagem autodirigida. Uma aprendizagem mais ativa é um componente importante da sala de aula invertida: palestras são vistas como discussões online que se desdobram em casa, enquanto os professores usam o tempo de aula para atividades práticas ou viagens fora do prédio. O componente online da sala de aula invertida permite que os alunos reproduzam atividades de aprendizagem vitais, tais como assistir novamente a aulas em vídeo e executar experimentos virtuais sempre que necessário, a fim de compreender completamente o assunto. (JOHNSON. L; BECKER, S; CUMMINS. M; ESTRADA, 2014, p.5)

Portanto, a sala de aula invertida oportuniza aos alunos um espaço de interação, de diálogo, de trocas e de socialização, tanto em sala de aula, quando se utiliza de atividades em grupo, quanto online. As críticas a essa metodologia se encontram na carga de trabalho que os estudantes levam para casa, invadindo sua vida social. No entanto, essa não se justifica, pois a prática dos trabalhos extraclasse sempre ocorreu e demandou tempo de estudo fora da escola por parte dos educandos, os conhecidos “deveres de casa”; a diferença é que na SAI existe o melhor aproveitamento do tempo, tanto em classe, quanto fora da mesma. Pode-se dizer que

o modelo de sala de aula invertida é parte de um movimento pedagógico maior que se sobrepõe à aprendizagem híbrida, aprendizagem baseada na investigação, abordagens educacionais e outras ferramentas que se destinam a ser mais flexíveis, ativas e atraentes para os estudantes. Relevância para o Ensino, Aprendizagem ou Investigação Criativa. (JOHNSON. L; BECKER, S; CUMMINS. M; ESTRADA. 2014, p.5)

Na SAI, o aluno estuda em casa com a utilização de ferramentas tecnológicas (autoaprendizado) e, no segundo momento, o professor da disciplina incentiva o aluno à pesquisa e à interação com os colegas, o trabalho em grupo, e, por fim, a criar a partir do que aprendeu. Como expressa o pensamento a seguir:

Os encontros presenciais do aluno são dedicados às ações de criar e avaliar, que são habilidades superiores de pensamento. Estas seriam o foco dos encontros entre professores e alunos, deixando as habilidades básicas para atividades orientadas de estudo individuais, a serem realizadas autonomamente pelos alunos. Os vídeos gravados pelos professores e o material didático de apoio (livros, anotações, sites, etc.) são, segundo os autores, os auxiliares do aluno neste processo. (SCHNEIDER; SUHR; ROLON; ALMEIDA, 2013, p.74)

Acredita-se que o uso de REAs para o ensino e aprendizado de Língua Espanhola pode aumentar a compreensão dos alunos, facilitando a apropriação dos conceitos, estimulando a inovação dos aprendizes; utilizando-se de tecnologia como um valor agregado à aprendizagem, permitindo aulas personalizadas e colaborativas, pois, conforme o professor detecta uma dificuldade por parte do aluno, pode lhe oferecer subsídios para compreender os conceitos.

Em casa, é possível que os alunos realizem atividades como, por exemplo, ver vídeos curtos de até 20 minutos, tomar notas, compreender exemplos, resolver exercícios e anotar perguntas e dúvidas que surjam desse processo.

Em sala de aula, será oportunizado tempo para debater sobre o conteúdo e perguntar, expor as dúvidas, revisar os conceitos, com toda classe ou em grupos, que depois expõem suas sínteses, assim como, também, poderão ser realizadas atividades *on-line*.

Uma vantagem desse modelo é a possibilidade de revisar o conteúdo, disponibilizar material extra e de trabalhar com a interpretação e percepção dos estudantes sobre o tema/conteúdo abordado em sala de aula.

O interessante é que utilizando o método *on-line* e presencial da SAI, pode-se oportunizar ao professor e também ao aluno trabalhar com problemas práticos, com os quais o grupo se identifica, questionar conteúdo, apresentar

exemplos, além de otimizar o tempo, já que a carga horária de Língua Estrangeira no contexto escolar brasileiro costuma ser baixa.

Utilizar-se dos equipamentos disponíveis na escola ou dos próprios estudantes se mostra como uma possibilidade de aproximar a tecnologia da educação. Percebe-se que a sala de aula invertida permite o aproveitamento de todo potencial tecnológico de que a comunidade escolar dispõe para que se aproveite o tempo em sala para atividades significativas, em uma abordagem diferenciada quanto à avaliação e ao método de estudo. Neste sentido,

o viver e o conviver na atualidade ocorrem, cada vez mais, em contextos híbridos e multimodais, onde diferentes tecnologias analógicas e digitais estão presentes, integrando espaços presenciais físicos e online, constituindo assim, novos espaços para o conhecer.(SANTOS,2014, p.10-11)

Em síntese, a proposta da metodologia em questão é proporcionar a interação, participação e a colaboração dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, unindo os espaços da sala de aula escolar ao virtual.

Sendo assim, não há como abordar a SAI sem que seja mencionado o Ensino Híbrido, uma vez que as práticas de sala de aula invertida são também práticas de Ensino Híbrido. Portanto, na sequência, serão apresentadas considerações pertinentes a tal perspectiva.

#### **4.5- Ensino Híbrido: união da aprendizagem presencial e *on-line***

Os sistemas educacionais podem ser classificados em três modelos de aprendizagem: o tradicional (escolas de ensino fundamental e médio), EAD (ensino aberto a distância), geralmente utilizados no ensino superior, pós-graduação ou para cursos de aperfeiçoamento, e o ensino híbrido, que pode ser utilizado em todos os níveis de ensino, isto é, fundamental, médio, graduação, pós-graduação e cursos de aperfeiçoamento.

O primeiro se dá em escolas seriadas ou por ciclos, onde o processo de ensino se dá com um currículo determinado, em que as provas (testes) são o principal instrumento para avaliar o desempenho. No segundo, EAD, as aulas são ministradas por intermédio de um computador e os alunos assistem a vídeos e interagem com tutores, professores e colegas e também são

avaliados por testes para poder progredir no curso. O terceiro é a união do presencial com o EAD, em que os alunos têm parte das aulas presenciais (sala de aula) e outra parte online (em uma plataforma, rede social ou blogs).

O ensino híbrido surge como uma alternativa viável para a introdução de tecnologias educacionais digitais e se apresenta como um avanço na maneira como as aulas são ministradas, pois combina a sala de aula tradicional com as inovações tecnológicas e os recursos online, com as melhores práticas pedagógicas.

Segundo Johnson, Becker, Estrada e Freeman (2014), para os quais os paradigmas da educação vêm sofrendo mudanças no sentido de incluir modelos de aprendizagem *online*, mista ou híbrida:

As instituições que adotam o modelo presencial, online e outros modelos de aprendizagem híbrida têm potencial para alavancar as habilidades digitais que os alunos já desenvolveram de forma independente. Ambientes de aprendizagem online podem disponibilizar diferentes experiências dos tipos de campi físicos, incluindo oportunidades para uma maior colaboração enquanto equipam os alunos com mais ênfase em habilidades digitais. Os modelos híbridos, quando concebidos e implementados com sucesso, capacitam os alunos a viajar para o campus para algumas atividades e a usar a rede para outros, aproveitando o melhor de ambos os ambientes. (JOHNSON; BECKER; ESTRADA; FREEMAN, 2014, p.8)

Valente (2015, p. 13-14) indica que ações eficientes de personalização do ensino e da aprendizagem, integradas ao uso de tecnologias digitais, oferecem ao estudante a oportunidade de mover-se, gradativamente, para o papel de protagonista no processo de construção de conhecimento e, afirma que, a promoção da autonomia e da responsabilidade do estudante são os aspectos mais importantes do ensino híbrido.

O referido autor enuncia que o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que reúne atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDIC). Existem distintas maneiras de combinar essas atividades, mas, de acordo com esta abordagem, a estratégia consiste em conceber o aluno como foco do processo de ensino e aprendizagem, desconstruindo a ideia tradicional de transmissão de conhecimento desempenhada pelo professor. Dentro desta perspectiva, o conteúdo não é simplesmente exposto pelo docente como única fonte de informação em sala de aula. O discente também assume um papel ativo no

processo, tendo uma pleiade de fontes de informações que extrapolam os limites da sala de aula presencial.

Na abordagem de ensino híbrido, o professor tem papel importante na organização e na mediação do processo de ensino e aprendizagem do aluno. O objetivo é que, em um processo de gradação, o professor elabore atividades as quais possam sanar as demandas reais da sala de aula, com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento a partir das interações com o grupo. Essas interações, em algum momento, realizar-se-ão por meio das tecnologias digitais, e, em outros, acontecerão nas discussões levantadas em sala de aula. ( BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p.25)

Na visão de Moran (2015, p.28), “ Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes”. Neste sentido, híbrido significa misturado, mesclado, *blended*<sup>5</sup>. Ora, de certo modo, a educação sempre foi híbrida, pois sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Esse processo com a conectividade é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema aberto e criativo (MORAN, 2015, p. 28).

Moran (2015, p.42) também destaca algumas dimensões que estariam tornando-se claras na educação formal, a saber:

1 - O modelo híbrido, misturado, com foco em valores, competências amplas, projeto de vida, metodologias ativas, personalização e colaboração, com tecnologias digitais. O currículo é mais flexível, com tempos e espaços integrados, combinados, presenciais e virtuais, nos quais nos reunimos de várias formas, em grupos e em momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem horários rígidos e o planejamento engessado;

2 – Metodologias ativas com tecnologias digitais: aprendemos melhor por meio de práticas, atividades, jogos, problemas, projetos relevantes, do que a forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais).

---

<sup>5</sup> Mescla entre processos de comunicação mais planejados, organizados e formais somados a processos abertos, como os que acontecem nas redes sociais, em que há uma linguagem mais familiar. Integrar as atividades de sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. (LIMA, Leandro H. F.; MOURA, Flávia R. Educação Híbrida. In: BACICHI, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI; Fernando de Melo. (orgs). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso. 2015 P. 29)

Bacich, Tanzi Neto, Trevisani (2015) enfatizam que na educação híbrida não existe uma forma única de aprender e que a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços. Além disso, em uma sala de aula diferenciada, os estudantes podem ser participantes ativos em sua aprendizagem, ou seja, os estudantes personalizam a sua aprendizagem.

As propostas de ensino híbrido organizam-se de acordo com alguns modelos, segundo os autores. São eles:

**1- Modelo de rotação:** os estudantes revezam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou orientação do professor.

- *Rotação por estações:* os estudantes são organizados em grupos, cada um dos quais realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão.

- *Laboratório rotacional:* os estudantes usam o espaço da sala de aula e laboratórios.

- *Sala de aula invertida:* a teoria é estudada em casa, no formato *on-line*, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões e resolução de atividades, entre outras propostas.

- *Rotação individual:* cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados.

**2 - Modelo flex:** os alunos também têm uma lista a ser cumprida, com ênfase no ensino *on-line*.

**3 – Modelo à La carte:** o estudante é responsável pela organização de seus estudos, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos.

**4 – Modelo virtual enriquecido:** trata-se de uma experiência realizada por toda a escola, em que cada disciplina (como a de matemática, por exemplo), os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem *on-line* e presencial. Os estudantes podem se apresentar na escola, presencialmente, uma vez na semana. (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p. 52 e 53)

Schneider (2015, p. 69) discorre sobre a personalização do ensino, verbalizando que personalizar, no ensino híbrido, significa que as atividades a serem desenvolvidas devem considerar o que o aluno está aprendendo, suas necessidades, dificuldades e evolução, ou seja, significa centrar o ensino no aprendiz. É preciso aceitar e reconhecer que, em sala de aula, temos alunos com facilidades em determinados conteúdos e dificuldades em outros; assim, cada um tem seu ritmo, por isso a importância de personalizar, tornando as tecnologias aliadas e centralizando o ensino no educando. Desse modo,

os benefícios da personalização, para o estudante, são, sobretudo, a motivação – que substitui a frustração por não aprender e não acompanhar o ritmo, ditado, muitas vezes, pelo professor – e a maximização do aprendizado, no sentido de que o aluno tem oportunidade de aprender de forma individual, com o grupo, com o uso das tecnologias e, efetivamente, com o professor.

Conforme a autora, um ensino personalizado exige muito mais do estudante, que tem de ter autonomia e responsabilidade a ponto de ir atrás de suas necessidades, curiosidades e interesses. E, para que isso ocorra de fato, há a necessidade de um planejamento, auxílio e monitoramento do professor. Assim, o educando deixa de ser um mero expectador, ao contrário do que ocorre na ainda comum estrutura de aula em que, durante a maior parte do tempo, o professor explica os conteúdos e o discente os recebe.

A experiência de trabalhar com uma nova metodologia em sala de aula sempre foi um grande desafio para os docentes, segundo Pires (2015, pp.81 e 82), que destaca a necessidade da “desacomodação”, ou seja, mudar a realidade para a qual os alunos tenham controle sobre o seu processo ensino e aprendizagem, caminhem juntos e aprendam da mesma forma, e da tecnologia usada como forma de reforçar as metodologias tradicionais de transmissão de conteúdo.

Pesquisar, refletir e discutir sobre o ensino híbrido vem ao encontro de alguns anseios para esse movimento de mudança no cenário da educação, pois temos em nossas salas de aula diferentes sujeitos, com necessidades distintas, e, na lógica da metodologia híbrida, estabelecer estratégias e diversificar as atividades, faz com que todos os alunos sejam contemplados.

Ainda, abordando a personalização, Lima e Moura (2015, p. 97 e 98) salientam que personalizar não é traçar um plano de aprendizado para cada aluno, mas utilizar todas as ferramentas disponíveis para garantir que os estudantes tenham um aprendizado significativo.

Santos (2015, p. 106, 109, 110 e 112) chama a atenção para o espaço escolar, afirmando que a sala de aula atual é um espaço válido para o ensino híbrido, mas não deve ser o único, pois os alunos do século XXI, das chamadas gerações Y ou Z, aprendem por múltiplos canais de informação, utilizam várias ferramentas que dinamizam o aprendizado e querem poder instrumentalizar seu ensino com a tecnologia digital que já utilizam para se

comunicar e se relacionar com seus amigos. É uma geração que não só ouve, mas fala, critica e constrói.

O autor sublinha que a sala de aula ou os demais espaços escolares precisam ser pensados pelo professor de maneira que se integrem a partir das atividades que os alunos irão realizar. Apesar das paredes, o espaço não é fixo e pode ser configurado e reconfigurado para que se adapte ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, a escola passa a ser local de produção e significação do conhecimento, além de ser espaço privilegiado de relações humanas. O aluno do século XXI frequenta esse ambiente não para buscar informações, mas para ter orientação de um professor sobre como usar e organizar esse mar de dados para atingir um objetivo específico.

Diante disso, o espaço escolar não pode mais ter como centro a aula expositiva, o professor e a simples obediência, mas deve se adaptar às peculiaridades de cada atividade e de cada aluno. Nessa percepção de espaço, o ensino híbrido insere a tecnologia digital no contexto escolar, sem a necessidade de derrubar paredes, mas quebrando as velhas formas de se enxergar o ensino. Pois, ao contrário do que muitos afirmam, a tecnologia aproxima o professor do aluno e os estudantes entre si. O uso de equipamentos como o computador, o *tablet* e o *smartphone* libera o professor para atuar como orientador e avaliador de seus alunos, aproximando-o muito mais da realidade de cada um.

No que se refere ao quesito avaliação no ensino híbrido, Rodrigues (2015, p. 130, 133 e 134) discorre sobre a sua importância e como deva ser realizada, salientando que essa deve ser focada no aluno. Assim, com o uso das tecnologias digitais, a avaliação pode ser amplamente diversificada. O autor cita como exemplo, entre outros, os formulários, no *Google Docs*, que permitem criar, praticamente, qualquer tipo de avaliação (questionários, pesquisas, propostas de seminários, testes, entre outros) e podem ser acessados de qualquer dispositivo e gerar uma planilha de respostas de acesso absolutamente fácil para o professor.

As ferramentas e plataformas disponíveis permitem muito mais que a lógica da simples escolha: é na construção da proposta de avaliação que o docente poderá focar a habilidade e/ou a capacidade do aluno a ser atingida e selecionar formas para alcançar isso. A preocupação do professor será a de

preparar uma avaliação que leve em consideração, se assim preferir, além da objetividade, também a subjetividade desenvolvida pelo aluno em seu processo de ensino e aprendizagem.

O autor assinala que, quando a análise do papel da tecnologia na avaliação é feita na perspectiva de um modelo de ensino híbrido, é rápido perceber os benefícios e as vantagens que serão alcançados.

Para que a metodologia do ensino híbrido funcione, Sunaga e Carvalho (2015, p. 145 e 147) enfatizam que é fundamental que as escolas possuam computadores e Internet. Mesmo se forem poucas máquinas, o ensino híbrido e sua metodologia possibilitam a formação de grupos menores, permitindo que todos tenham o mesmo direito e tempo de utilização de tais recursos.

Um diferencial do ensino híbrido, segundo os autores, é que não se faz necessário que todos os alunos estejam ao mesmo tempo nas estações *on-line*. Assim, não há a necessidade de muitos dispositivos com acesso à internet para que a aula aconteça. Outras possibilidades são de os estudantes utilizarem seus *smartphones* ou *tablets* para acessar a internet, substituindo o computador.

Além disso, é possível também fazer uso dos recursos em duplas ou grupos, bem como promover momentos *on-line* em casa ou em *lan houses*, garantindo, assim, a mistura do ensino *on-line* com o *off-line*, característica do ensino híbrido.

Os autores chamam a atenção para a não banalidade do uso das ferramentas digitais. É necessário que os docentes, ao proporem a utilização de algum desses recursos, pensem nos benefícios e nos requisitos que essas ferramentas atenderão, quais facilidades trarão, se irão gerar dados, e, em que ponto não será contemplado o desejável.

Dentre algumas ferramentas apresentadas pelos autores, há os objetos de aprendizagem, definidos por Filho e Machado (2004, p. 3-4), *apud* Sunaga e Carvalho (2015) como “[...] recursos digitais que podem ser usados, reutilizados e combinados com outros objetos para formar um ambiente de aprendizado rico e flexível”., entre outras palavras “REAs”. Salienta-se que tais recursos serão usados, neste trabalho, como complemento da prática de ensino e aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira.

O ensino híbrido, portanto, vem ao encontro da pesquisa ora desenvolvida, no que tange a um modelo de ensino que pressupõe o uso da tecnologia digital para o desenvolvimento das atividades dentro e fora de sala de aula, em que o aluno é estimulado a buscar seu conhecimento com a mediação do professor.

## 5. PRODUÇÃO DE REAs VOLTADOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Muitos pesquisadores da Linguística Aplicada têm mostrado interesse nesta área de pesquisa, e vêm propondo o conjunto *tecnologia – educação*, ou seja, o uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC) no ensino-aprendizagem de línguas. Esses teóricos (LEFFA, 2003, 2005, 2006, 2016; VETROMILLE-CASTRO, 2007, 2011; PRETTO, 2010, 2012; MORAN, 2010, 2015, entre outros) defendem que o computador não deve ser utilizado em sala de aula apenas como mero instrumento, mas, isto sim, como um potente recurso ao professor, auxiliando-o na sua mediação no processo de aprendizado do educando.

Como já apontado nas seções antecedentes, é útil compreender que os educandos estão cada vez mais tecnologicamente ligados, e cabe aos educadores procurar meios que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais propostos, em consonância com a celeridade das informações e inovações às quais estão expostos.

A produção de materiais didáticos, com o uso da tecnologia digital, pode funcionar como uma ferramenta motivadora para o processo de ensino-aprendizado de L2. Diante disso, o material elaborado pelo próprio professor, dependendo de sua natureza e abordagem didático-pedagógica, é capaz de transformar positivamente o ensino da língua estrangeira, especialmente se desenvolvido por meio de atividades instigantes e desafiadoras, com o objetivo de mobilizar processos cognitivos, em direção à construção de novos saberes e aprendizagens.

Na mesma perspectiva, o ensino mediado por computador oferece oportunidades de interação comunicativa e reflexões sobre o uso da linguagem na contemporaneidade, promovendo a constituição de conhecimento colaborativo.

Um dos primeiros recursos tecnológicos usados na aprendizagem de línguas foi o CALL (*Computer Assisted Language Learning*), que, em português, significa *Aprendizagem Mediada por Computador*. Trata-se de uma ferramenta que ajuda os professores a facilitarem o processo de aprendizagem dos seus alunos, ao promover o desenvolvimento de suas habilidades para

apreender conteúdos, analisar informações de forma autônoma e pensar criticamente<sup>6</sup>. Neste sentido, o *Call* configura-se como elemento complementar de reforço da instrução veiculada em sala de aula.

A história do CALL divide-se em três principais fases denominadas de *Call Behaviorista*, *Call Comunicativo* e *Call Interativo*. O *Call Behaviorista* teve seu início nos anos 50, embora só tenha sido implementado nas décadas de 1960 e 1970. Baseava-se nas teorias de aprendizagens behavioristas, segundo as quais a aprendizagem era construída através de exercícios repetitivos. O computador era utilizado como Tutor, pois disponibilizava ao aluno uma série de materiais didáticos, aplicados de maneira individual, permitindo-lhe avançar nas atividades no seu próprio ritmo. Durante esse período, vários sistemas tutores de *hardware* apareceram. Dentre eles, o principal era o PLATO, que incluía exercícios de vocabulário, gramática, breves explicações, testes e traduções. Essa fase ficou conhecida como “Drill and Kill”.

No início da década de 1980, o CALL behaviorista foi decaindo, pois, com a introdução de microcomputadores no mercado, surgiram novas possibilidades de ensino-aprendizagem. No entanto, surge o *Call Comunicativo*, que se baseava na abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de línguas. O computador passa a ser utilizado como uma ferramenta de estudo e não mais como um tutor. Os exercícios de repetição não são mais impostos, dando lugar aos de não repetição, como: jogos, simulações, reconstrução de textos e discussão de significados. O uso exclusivo da língua alvo em sala de aula criava um ambiente natural para a sua aprendizagem.

A terceira fase, denominada *Call Interativo*, surgiu no final da década de 1980 e permanece até os dias atuais. Essa, por sua vez, busca associar várias habilidades linguísticas com o uso da tecnologia. A aprendizagem de línguas é feita a partir de contextos sociais empregados. As novas tecnologias possibilitam uma comunicação mais integrada entre os alunos e professores. Essa é, pois, a etapa multimídia da aprendizagem, já que disponibiliza textos, gráficos, som, animação, vídeo, CDs, entre outros recursos. A grande vantagem da hipermídia é que ela facilita o foco principal sobre o conteúdo,

---

<sup>6</sup> Ressalta-se que esta última habilidade não se aplica à primeira fase do CALL, cujas características são apresentadas na sequência deste texto.

sem sacrificar um foco secundário na forma de linguagem ou estratégias de aprendizagem. Ou seja, enquanto a lição está em primeiro plano, os alunos podem ter acesso a uma variedade de *links* de fundo, que lhes permitem o rápido acesso às explicações gramaticais ou exercícios, vocabulário, informações de pronúncia, ou perguntas que tendem a incentivá-los a adotar uma estratégia de aprendizagem adequada àquele momento.

No Brasil, as TIC estão cada vez mais presentes no ensino de línguas, repetindo a tendência do contexto mundial. Muitos pesquisadores da Linguística Aplicada brasileiros (LEFFA, 2003, 2005, 2006, 2016; MORAES e LIMA, 2015; PAIVA, 2008-2009; VETROMILLE-CASTRO, 2007, 2011, por exemplo) têm demonstrado interesse nesta área de pesquisa. Um dos pesquisadores pioneiros no desenvolvimento de material *on-line* no Brasil é Wilson Leffa, com seu sistema ELO (Ensino de Línguas OnLine), um sistema de autoria para a produção de exercícios digitais.

Leffa (2005) diz que o uso cada vez mais disseminado do computador na educação obriga-nos a estudá-lo como instrumento mediador da aprendizagem. O autor destaca que a internet permitiu ao aluno usar a língua-alvo para se integrar a comunidades autênticas de usuários e trocar experiências com pessoas do mundo todo que estudassem a língua alvo. Dessa maneira, a informática passa a ser usada no ensino de línguas como uma fonte dinâmica que possibilita a interação de todas as tecnologias até então desenvolvidas, como da escrita, do áudio e vídeo, do rádio, da televisão, do telefone, entre outros, em um único recurso: o computador.

Vilson Leffa (2006) explica, também, o que são objetos de aprendizagem (OA) e tenta mostrar seu impacto no ensino da língua, estrangeira ou materna. Aborda o conceito dominante de um OA, qual seja, pode ser qualquer arquivo digital, desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem. Partindo da perspectiva digital, o autor entende, e compartilha-se desse entendimento, que não é a única, mas é aquela que, neste momento, parece ser a mais produtiva, com mais retorno para o ensino de línguas. O objeto digital, por exemplo, disponível na Internet, tem um nível de recuperabilidade muito maior que um objeto impresso no papel.

As características do OA elencadas no trabalho do autor vão ao encontro das características dos REA, foco principal deste trabalho, no que

tange à granularidade, reusabilidade, interoperabilidade e recuperabilidade, assim como se acredita que os OA devem estar disponibilizados em repositórios, para os usuários interessados, de forma gratuita.

Paiva (2008-2009) considera a adesão às novas tecnologias um fator de extrema importância, ao permitir autonomia na aprendizagem. Segundo ressalta a autora, os recursos da *web 2.0* permitem usar a língua em diferentes experiências de comunicação. O usuário deixa de ser mero consumidor de conteúdo e passa também a produtor. Ademais, os recursos da *web 2.0* oferecem ao aprendiz tecnologia que lhe permite, efetivamente, usar a língua em experiências diversificadas de comunicação. Pela primeira vez, o aprendiz passa a ser autor e pode publicar seus textos e interagir com recursos textuais, acrescidos de áudio e vídeo.

A mesma autora faz um alerta, destacando que nem o livro e nem o computador farão milagres no processo de aprendizagem se o aprendiz não estiver inserido em práticas sociais de linguagem. Dessa maneira, oportunizar situações que promovam a interação e a construção de significados em diferentes contextos de produção para o desenvolvimento de uma perspectiva mais crítica, com o uso das tecnologias digitais, torna-se um objetivo pedagógico atual e premente.

Vetromille-Castro (2011) corrobora com essa pesquisa quando diz que a sala de aula, vista como interação, é um organismo que transcende o espaço físico ou a mera existência de elementos como alunos, professor, cadeiras e computadores. Em termos complexos, a sala de aula é mais do que a soma de suas partes. Essa é a própria interação de seus elementos e comportamentos.

A colaboração e a autonomia, importantes na sala de aula presencial, aparecem como essenciais para a interação em contexto digital, uma vez que oportunizam o reconhecimento do valor do outro, do seu par, do seu interlocutor, e de si mesmo na constituição de tal contexto e na construção do conhecimento.

O autor ainda enfatiza a importância da interação para a emergência e a manutenção da sala de aula como um organismo “vivo”. Destaca que a interação depende de uma série de condições e/ou características sistêmicas em interdependência e não-linearidade, imprevisibilidade, sensibilidade a fatores externos, redundância, diversidade, controle descentralizado e escolas

de valores. Vetromille-Castro sustenta que considerá-las em associação com os papéis dos professores e alunos, colaboração e autonomia, é fundamental para a interação, e, portanto, para que a construção de conhecimento em contexto digital aconteça de fato.

O pesquisador defende, também, que justamente por meio da associação entre o entendimento da sala de aula (*online* ou híbrida, mas por que não, presencial) como sistema complexo e propostas pautadas pelas necessidades dos indivíduos, somadas, é claro, às demandas essenciais da profissão (professor), às quais constituem-se como valores, é que a interação, fator primordial da construção do conhecimento, poderá acontecer.

Moraes e Lima (2015) identificaram o quanto os alunos gostam de atividades diferenciadas que desenvolvam e desafiem a autonomia de aprendizado em língua estrangeira. Nesse sentido, perceberam a importância da utilização do programa “*Team Speak*”<sup>7</sup> utilizado em seu trabalho, uma vez que houve oportunidades para a comunicação com um recurso diferente, a gravação de voz, o que muitas vezes possibilitou a descontração e a espontaneidade do aluno na hora de interagir.

As autoras concluíram, também, através dos relatos dos discentes, que o fato de o professor utilizar-se de recursos e métodos diferentes do quadro e giz despertou nos alunos o interesse e a motivação de aprender a Língua Espanhola. Nesta perspectiva, pressupõe-se que, assim como no estudo de Moraes e Lima (2015), a experiência de inclusão de Recursos Educacionais Abertos nas práticas pedagógicas de língua espanhola do Ensino Médio, etapa importante da pesquisa ora proposta, configura-se como algo diferente do trivial, podendo, por conseguinte, potencializar o interesse e a motivação discente quanto à aprendizagem da língua alvo.

### **5.1- As TIC e a produção de OA**

Sabe-se que os materiais didáticos são componentes essenciais ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Para tanto, o professor, ao escolher ou produzir um objeto de aprendizagem e/ou Recursos Educacionais

---

<sup>7</sup> Trata-se de uma ferramenta de comunicação, desenvolvida por *TeamSpeak Systems*, que possibilita conversas por voz com outros usuários utilizando-se a tecnologia Voz sobre IP (VoIP). É principalmente voltada para jogos *online*, onde é necessária a comunicação entre os jogadores. Ao utilizar a voz, o jogador concentra-se apenas no jogo sem precisar de pausas para digitar algo. (<http://mmosgame.com/teamspeak-vs-skype/>)

(digitais) Abertos, deve considerar a proposta curricular da disciplina e também verificar qual será o seu público-alvo.

Para a produção de um OA em língua estrangeira, por exemplo, é necessário considerar não apenas os conteúdos gramaticais, mas também proporcionar ao aluno o conhecimento sócio-cultural, ou seja, introduzir contextos que o levem a entender conjuntamente tanto o sistema estrutural linguístico, como também o modo de funcionamento dessa língua no contexto social. Em consonância com tal perspectiva, Leffa sublinha que:

A produção de materiais de ensino é uma área essencialmente prática. A teoria é importante na medida em que forneço suporte teórico necessário para justificar cada atividade proposta, mas subjaz à atividade, podendo ou não ser explicitada. Quem prepara o material precisa ter uma noção bem clara da fundamentação sobre a qual se baseia, mas vai concentrar seu esforço em mostrar a prática, não a teoria. (LEFFA, 2016, p.115)

As novas propostas para o ensino da LE/L2 visam aprimorar o conhecimento que os aprendizes trazem consigo, com a finalidade de inclusão, propiciando que o discente compreenda a nova língua a partir do meio social em que está inserido, explorando nos OAs temas que remetam à vida em sociedade. Ao buscar introduzir esses conteúdos em seus materiais didáticos, os professores desempenham o papel de mediadores na construção do conhecimento e, conseqüentemente, instigam seus alunos a entender a complexidade social em que, tanto eles, professores e demais indivíduos, estão inseridos.

A introdução do computador e da internet como suporte na elaboração de OAs e REAs representa uma convergência de diferentes tecnologias, incluindo textos, imagens, sons e movimentos.

Muitos recursos que, há alguns anos, só eram disponibilizados para grandes empresas e com um alto custo, hoje podem ser acessados, praticamente, por qualquer pessoa, a um custo irrisório ou inexistente. (LEFFA, 2016, p.116)

Cabe ressaltar que é necessário que o professor tenha o conhecimento de como manusear ferramentas tecnológicas, a fim de fazer uso dessas para a elaboração de OAs e REAs.

A utilização da tecnologia digital na produção dos materiais de ensino proporciona uma proximidade maior com o idioma, pois é uma prática de interação. Trata-se de uma metodologia com foco na autonomia do aprendiz do educando de maneira mais dinâmica. Neste sentido, é considerado um bom OA quando o material nele contido for capaz de absorver as especificidades de uma língua, favorecendo ao aluno suporte em sua aprendizagem, além de supostamente mantê-lo motivado, despertando sua curiosidade e mantendo-o ativo em seu aprendizado.

Manter a motivação durante e após a atividade de ensino tem sido uma das grandes metas da educação e é uma das preocupações básicas na produção de materiais. A atividade deve ser prazerosa para o aluno, despertar sua curiosidade e mantê-lo interessado no assunto, mesmo depois que tenha terminado. (LEFFA, 2016, p.119)

O modelo ARCS (sigla para Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação), desenvolvido por John Keller na Universidade do Estado da Flórida, identifica quatro estratégias básicas para sustentar a motivação:

- Estratégias de *atenção*: [A] para despertar e manter a curiosidade e o interesse. Pense em maneiras pela qual se pode introduzir uma novidade, surpresa ou incerteza no início de uma atividade. Como fazer perguntas e apresentar problemas que possam estimular a curiosidade. Como introduzir variação na atividade que está sendo proposta?

- Estratégias de *relevância*: [R] para mostrar a utilidade de uma tarefa, quais são os seus objetivos e quais são os métodos que podem ser usados para chegar aos objetivos, mostrando também a importância que a tarefa pode ter na vida dos alunos. Permitir que os alunos exponham seus interesses e necessidades. Relacionar a tarefa à experiência e valores apreciados pelos alunos. Expor a tarefa de maneira clara e compreensível para os alunos.

- Estratégias de *confiança*: [C] que ajudem os alunos a desenvolver uma expectativa positiva de sucesso. Informar aos alunos quais são os critérios de avaliação, o que se espera deles em termos de trabalhos a serem executados. Oferecer oportunidade de sucesso através de projetos menores que preparem os alunos para projetos maiores. Reconhecer o esforço pessoal do aluno e seus acertos em cada atividade proposta.

- Estratégias de *satisfação*: [S] que mostre reconhecimento pelo esforço intrínseco e extrínseco do aluno. Exemplos de esforço intrínseco envolvem a satisfação pela própria aprendizagem, possivelmente mostrando o exemplo de pessoas conhecidas que possuem a habilidade em questão. Exemplos extrínsecos incluem *feedback*, diplomas, homenagens, etc. (Apud LEFFA, 2016, p.119 e 120)

No que diz respeito aos REAs, segundo Leffa (2013), criador da ferramenta *ELO Cloud*, ao produzir uma atividade *online*, o professor pode ter a possibilidade de produzir novos módulos e adaptá-los, ou, até mesmo, usar e adaptar módulos que estão disponíveis em um repositório.

Compreender os processos de mediação e interação em que estão envolvidos, professores-autores e estudantes, em uma atividade *online* destinada ao aprendizado de língua estrangeira é fundamental para avaliar, de forma criteriosa, o papel das múltiplas ferramentas disponibilizadas pelo sistema em questão, neste caso, o ELO. Este, por seu turno, será descrito no Capítulo 6 (cf. ASPECTOS METODOLÓGICOS – Seção 6.3 – A ferramenta *ELO CLOUD*), considerando-se ter sido o suporte para a elaboração e o armazenamento dos módulos de atividades produzidos por esta mestranda, possibilitando a sua intervenção em práticas pedagógicas voltadas para o ensino de espanhol como LE no contexto investigado na pesquisa proposta.

## **6. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

O percurso metodológico da pesquisa proposta realizou-se no sentido de atender aos objetivos que justificam o seu desenvolvimento, quais sejam: (i) integrar Recursos Educacionais Abertos (digitais) – REAs; (ii) observar se o uso de tais REAs tem potencializado o interesse dos educandos para o aprendizado de Língua Espanhola; (iii) investigar se o uso de REAs em sala de aula e fora dela (na concepção de aula invertida) incentiva a autonomia e ou a independência do aluno para com o seu aprendizado de LE; e (iv) verificar as perspectivas dos participantes da pesquisa acerca da possível contribuição da utilização de REAs na efetiva aprendizagem de Espanhol como LE.

### **6.1- O contexto pesquisado**

Trata-se de uma pesquisa cujo lócus é uma escola pública municipal da cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. Mais especificamente, para fins de observação e análise, elegeram-se duas turmas regulares de 3º. ano do Ensino Médio, em relação às quais procedeu-se a momentos de intervenção, a partir da inserção de REAs voltados para o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola.

### **6.2- A Abordagem da pesquisa**

Para o desenvolvimento do estudo proposto, optou-se pela abordagem de cunho qualitativo, a qual é conceituada por OLIVEIRA (2014. P.37) como sendo “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a sua estruturação”.

Nesse viés, a autora supracitada ressalta que a pesquisa qualitativa é um procedimento que visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características em cada contexto em que se encontra o objeto da investigação. Particularmente nesta pesquisa, buscaram-se informações e dados oriundos de questionários, entrevistas e observações. Tais instrumentos de coleta de dados foram pensados, por seu turno, considerando-se a premissa de que a pesquisa qualitativa permite um novo

enfoque diante daquela temática, devido ao fato de a análise partir de uma apropriação do conhecimento.

Nesse sentido, considera-se a existência clara de uma relação de constantes trocas entre os sujeitos e o mundo no qual estão inseridos, fato que não pode, diretamente, ser traduzido por meio numérico exato. Esta é a razão pela qual focalizaram-se os dados de cunho qualitativo em relação ao contexto escolhido para o desenvolvimento deste estudo. Além disso, são básicos para o processo de pesquisa qualitativa a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, sendo que o pesquisador se enquadra como instrumento-chave nas ações de análise de dados, algo com que se concorda. Importa sublinhar, ainda, que a proponente desta investigação desempenhou os papéis de pesquisadora e de pesquisada, uma vez que sua prática pedagógica será também foco de reflexão.

Dentro dessa perspectiva, e em conformidade com a abordagem de pesquisa qualitativa, o método analítico a ser considerado é a Análise de Conteúdo, definida por BARDIN (2011, p.44) como:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Amparado(a) por tal metodologia, o(a) pesquisador(a) busca compreender as inferências presentes nos fragmentos coletados, a partir da linguagem. Ademais, a autora supracitada indica que a análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, denominadas de: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação, que precisam estar presentes no estudo, mostrando os passos que a pesquisa deverá percorrer. Sob esse viés o(a) pesquisador(a) trabalhará a partir de vestígios, ou seja, ele/ela precisará analisar atentamente as mensagens que manipula para “inferir conhecimentos do emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo.” (Bardin, 2011. P.45)

Quanto ao processo de coleta de dados, no que tange à contemplação do objetivo geral e dos objetivos específicos, utilizou-se, em um primeiro momento, a plataforma ELO (<http://www.elo.pro.br/cloud/>) para a construção de atividades e módulos de atividades de conteúdo de Língua Espanhola, os quais

foram aplicados aos alunos regulares do ensino médio de uma escola da zona urbana do município de Pelotas, conforme registrado a seguir “*A ferramenta ELO Cloud*”.

### **6.3- A ferramenta *ELO Cloud***

Apresentar as potencialidades da ferramenta de autoria *ELO Cloud*, bem como argumentar acerca das atividades que podem ser criadas para o ensino de língua espanhola, é o objetivo desta seção, já que, conforme anteriormente sublinhado, os REAs utilizados nesta pesquisa encontram-se no referido sistema/repositório.

A ferramenta *ELO Cloud* foi divulgada pelo autor (LEFFA, 2013) no ano de 2013, em um evento em Glasgow, na Escócia, o qual reuniu pesquisadores do mundo inteiro, com o propósito de debater as práticas relacionadas ao ensino mediado por computador. Na ocasião, Leffa apresentou a nova versão da ferramenta, sinalizando para as essenciais características do *ELO Cloud* - a adaptabilidade e o compartilhamento. Com o significativo movimento dos REA, o termo “aberto” relaciona-se com a ideia de que o recurso está disponível sem nenhum custo para que outras pessoas possam readaptá-lo e reutilizá-lo em diversos contextos. Dentro dessa visão, Leffa acredita que o novo ELO possibilita a expansão da colaboração, facilitando a implementação dos quatro ‘R’s: reusar, redistribuir, revisar e remixar, já abordados anteriormente neste trabalho.

Segundo o autor, o ELO é um sistema de autoria interativo que o docente utiliza para criar atividades para os alunos. Para ele, um sistema interativo inclui quatro aspectos básicos: (i) o conteúdo que o professor deseja apresentar ao aluno; (ii) a maneira como o conteúdo será apresentado ao aluno; (iii) os tipos de *feedback* que serão oferecidos; (iv) as ajudas durante o desempenho dos alunos por meio de dicas e pistas. Nesse sentido, é de fundamental importância que o docente domine a ferramenta e conheça a sua estrutura para que possa planejar um aporte de atividades e aplicá-las aos seus alunos. Essa aplicação pode ocorrer tanto dentro da instituição de ensino

como em outros espaços<sup>8</sup>. As atividades ficam na “nuvem” e, por isso, podem ser acessadas em distintos momentos e lugares. De acordo com Leffa, essa possibilidade de maior acesso “não substitui o professor, mas amplia sua ação através da máquina”. (LEFFA, 2006, p.4).

Importa destacar que, no site da ferramenta *ELO Cloud*, encontra-se um tutorial de uso, assim como um manual que contém suas principais características e potencialidades. O *ELO Cloud* oferece a alunos e professores, segundo Leffa:

- Compartilhamento de módulos entre professores, reduzindo o trabalho na montagem das atividades;
- Recursos avançados de edição, facilitando a integração entre texto, imagem, som e vídeo;
- Possibilidade de chat durante a elaboração dos módulos, permitindo que os professores troquem ideias e sugestões entre si;
- Um repositório de módulos já prontos, que o professor pode usar para montar suas atividades, introduzindo, ou não, as alterações que achar necessárias;
- Opção para o aluno trabalhar de modo individual, interagindo com a atividade, ou colaborativamente, interagindo com colegas, cada um trabalhando em seu computador.
- Integração de vários módulos em uma única atividade, facilitando a avaliação, e acompanhamento do professor com uma turma de alunos;
- Compatibilidade com diferentes sistemas operacionais (Apple, Windows, Linux, Android) e diferentes máquinas (computador, tablet, netbook);
- Espaço gratuito no site do ELO para armazenamento das atividades elaboradas pelo professor;
- Possibilidade de reunir diferentes atividades em um curso ou disciplina para o qual os alunos possam enviar seus relatórios individuais de desempenho e comentários, facilitando a consulta em bloco por parte do professor.

(Fonte:

[http://www.elo.pro.br/cloud/sosalt\\_pt/UserManual.htm](http://www.elo.pro.br/cloud/sosalt_pt/UserManual.htm). Acesso em 21/09/2016)

Percebe-se que, a partir das ideias de Leffa, em função da reusabilidade, o docente que não possui nenhum conhecimento acerca da

---

<sup>8</sup> Ressalta-se que as intervenções desta mestrandia incluem aplicações de REAs voltados para o ensino de espanhol como LE, tanto no contexto da sala de aula presencial quanto na recomendação de seu uso pelos educandos como tarefa de casa.

criação das atividades pode reaproveitar o material já produzido por outros professores e utilizá-lo em seu contexto. Diante disso, acredita-se que este dado abarque um fator imprescindível para o docente: o tempo. Pois, utilizar o tempo de maneira inteligente em proveito do aprendizado dos discentes é fator fundamental no planejamento do professor e de suas atividades. Acredita-se que a ferramenta *ELO Cloud*, destinada ao ensino de línguas, oferece não só a possibilidade de um trabalho voltado aos aspectos linguísticos, mas também a possibilidade de um aumento no número de usuários em função da reusabilidade e adaptabilidade.

Tendo em vista o que foi abordado até o momento sobre a ferramenta *ELO Cloud*, a qual foi utilizada nesta pesquisa de Mestrado, passa-se, então, a apresentar, no próximo item, os tipos de atividades que podem ser criados e recriados a partir dela.

Ressalta-se a pertinência da apresentação do conteúdo a seguir, haja vista que os módulos de atividades produzidos e aplicados junto aos estudantes da pesquisa foram originados a partir do uso das ferramentas e tipologias disponibilizadas no Sistema *ELO Cloud*.

### **6.3.1- Apresentando o *ELO Cloud***

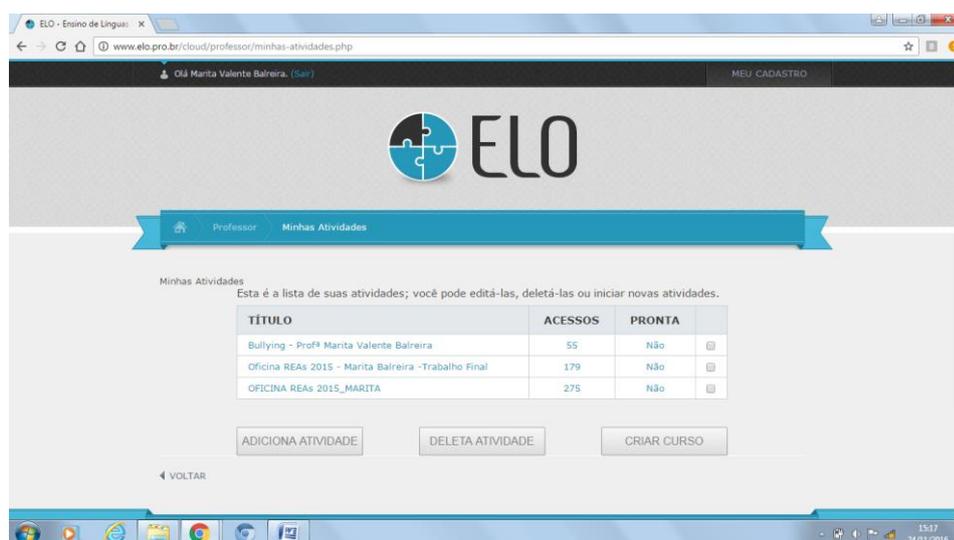
Ao abrir a página inicial, o sistema apresenta duas caixas que são direcionadas para os espaços do aluno e do professor. Ao clicar em qualquer um dos dois espaços, o sistema faz um questionamento voltado para o cadastramento do usuário. Caso o visitante já possua cadastro, este entrará no sistema e usufruirá de todas as ferramentas e potencialidades. Mas, caso o usuário não possua cadastro, há também a possibilidade de visita ao sistema na intenção de conhecer a ferramenta e seu funcionamento. Ressalta-se que, ao visitarem o ELO sob o status de visitantes, tanto professores quanto alunos ficam limitados na utilização do sistema.

A figura abaixo mostra a página inicial do *ELO Cloud*, que ilustra, de forma clara, a distinção entre os dois espaços, a qual aparece no momento da abertura da página.



**Figura 1** – página de abertura do *ELO CLOUD*/Distinção dos espaços do aluno e professor  
(Fonte: [www. Elo.pro.br/cloud](http://www.Elo.pro.br/cloud) Acesso em 24/11/2016)

Cada espaço é composto de atividades e módulos. O educando que tiver cadastro no ELO poderá realizar as atividades e interagir com outros colegas. Já o professor cadastrado poderá criar, compartilhar e adaptar as atividades por meio dos módulos, inclusive importando módulos de outros professores para a elaboração de suas atividades. Por seu turno, os módulos ficam inseridos dentro de uma atividade específica e podem também ser compreendidos como tipologias de atividades possíveis dentro do ELO (isto é, *Cloze*, *Memória*, *Eclipse*, *Composer*, *Vídeo*, *Hipertexto*, *Sequência* e *Quiz*). Caso um professor queira desenvolver uma atividade que englobe o tema “Muy o mucho”, em espanhol, deverá primeiramente preencher informações acerca da atividade (título, palavras-chave, área, faixa etária, nível de dificuldade, bem como se está pronta para uso ou não) e, posteriormente, então, adicionar um ou mais módulos que pertencem à atividade. Importante ressaltar que, para compreender de forma mais detalhada a criação dos módulos, é disponibilizado no site um manual com todas as instruções necessárias (Disponível em: [http://elo.pro.br/cloud/sosalt\\_pt/UserManual.htm](http://elo.pro.br/cloud/sosalt_pt/UserManual.htm)).



**Figura 2** – Criando atividades e módulos. (Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/professor/minhas-atividades.php>. Acesso em 24/11/2016)

No que diz respeito à criação de atividades, Leffa (2013) salienta dois aspectos importantes: o planejamento e o conceito de módulo. O primeiro refere-se ao fato de que uma boa atividade requer um bom planejamento, para o qual é preciso partir de uma temática uniforme com títulos significativos que chamem a atenção dos alunos. Leffa aponta como exemplo uma temática de atividade em que o tema está relacionado com a ação de viajar. Um bom título, na opinião do autor, seria “Vamos visitar o Rio?” ao invés de “A Viagem”. Nota-se que o primeiro é convidativo, ao passo que o segundo nem interage com o interlocutor. Permanecendo com o tema viagem, os outros módulos também devem conter títulos interessantes, como por exemplo: (1) o que levar na bagagem; (2) Rio, cidade maravilhosa; (3) O que você deve saber sobre o Rio. Não seria nada motivador se os títulos permanecessem com os nomes dos próprios módulos ou das tipologias de atividades disponíveis no ELO, tais como: (1) apresentação; (2) vídeo; (3) cloze. Assim sendo, o título do módulo necessita ter significado próprio e independente de sua classificação/tipologia (*cloze*, *quiz*, *eclipse*, etc.) para facilitar a localização da atividade por outros professores (LEFFA, 2013).

O segundo aspecto refere-se ao conceito de módulo. Segundo LEFFA (2013), o módulo funciona como uma peça de um jogo de montar, que pode ser usada para criar as mais diferentes atividades, ou seja, são objetos de aprendizagem utilizados para montar uma atividade de aprendizagem. De modo geral, o “todo” seria a atividade, e “as partes”, os módulos.

Outro detalhe importantíssimo nessa ferramenta é o *feedback*, o qual pode se dar por meio de três modos: genérico, situado e progressivo. Leffa (2013) nos diz que o uso adequado dos três tipos simula a interação professor-aluno, bem como auxilia no desempenho do aluno por meio de pistas. O *feedback* genérico informa ao aluno se a sua resposta está correta ou incorreta, sem explicar o motivo do erro ou acerto. Expressões do tipo “Muito bem!!” e “Tente outra vez!!” são bem comuns, porém nem sempre ajudam muito. O *feedback* situado ocorre quando o retorno é dado a partir do que o aluno escreveu, usando elementos que estão em sua resposta (LEFFA, 2013). Neste tipo, o professor apresenta mais de uma opção incorreta e explica por que a resposta não é a correta. Leffa explica este *feedback* de maneira mais clara por meio de exemplificação: imaginemos uma atividade com foco na leitura, a qual aborda o seguinte texto: “Anna Jarvis, que criou o dia das mães, gostaria que déssemos a elas um cravo branco; ela acreditava que ele significava a pureza do amor eterno.” A pergunta feita aos alunos seria: *De acordo com Anna Jarvis, que presente devemos dar para as mães no seu dia?* O professor, ao criar a atividade, deve pensar nas possíveis respostas e criar opções que poderão ou não ser corretas. Neste caso seriam:

Chave 1 (incorreta): flor

*Feedback* situado: Você respondeu que devemos dar flores, mas há uma resposta melhor. Tente novamente, por favor.

Chave 2 (incorreta): cravo

*Feedback* situado: Você respondeu que devemos dar um cravo, mas faltou um detalhe importante. Tente novamente, por favor.

Chave 3 (correta): cravo branco

*Feedback* situado: Certo! Devemos dar um cravo branco. Essa é a cor que simboliza a pureza do amor eterno.

O terceiro *feedback*, o progressivo, envolve uma sequência de pistas que são sugeridas gradualmente ao aluno para cada resposta incorreta (LEFFA, 2013). O uso de pistas é de extrema importância, pois são elas que levarão os alunos a escrever a resposta adequada. Ao abordar o *feedback*

progressivo, Leffa sugere algumas pistas e estratégias que podem ser utilizadas em atividades envolvendo a leitura em língua estrangeira, a saber:

- Dica 1: Concentre-se nas palavras em negrito.
- Dica 2: Veja as ilustrações mostradas no texto: onde se vê gente carregada de bagagens?
- Dica 3: Olhe as palavras parecidas com o português: elas não lhe dão uma pista?
- Dica 4: Concentre-se no segundo parágrafo do texto.

(Fonte: ([http://www.elo.pro.br/cloud/sosalt\\_pt/UserManual.htm](http://www.elo.pro.br/cloud/sosalt_pt/UserManual.htm). Acesso em 21/09/2016)

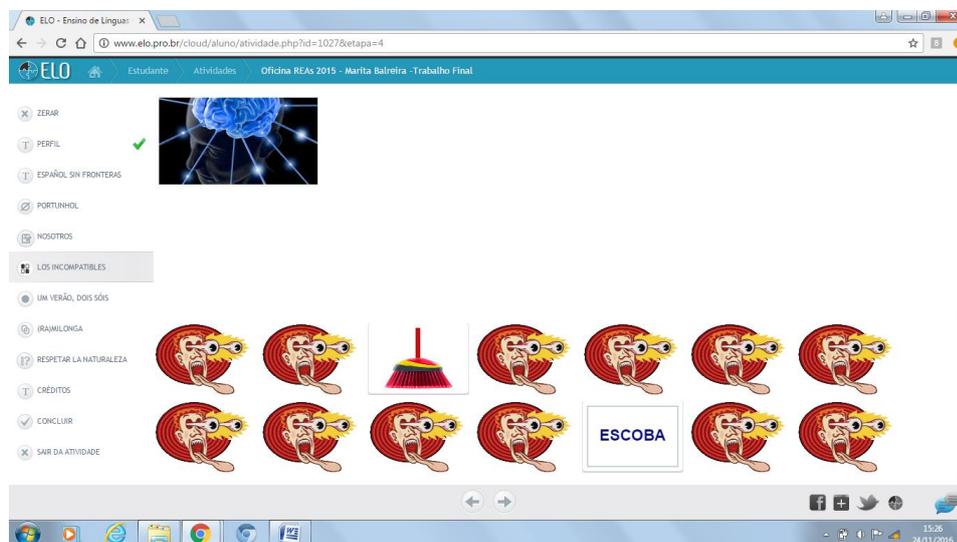
Ressalta-se que as atividades propostas aos estudantes da pesquisa, por meio do Sistema *ELO Cloud*, também são acompanhadas de *feedback*, por se entender a sua importância no processo de ensino-aprendizagem de qualquer natureza.

A seguir, serão apresentados alguns aspectos relevantes do sistema ELO para que se entenda a criação dos diferentes módulos que envolvem esta ferramenta.

#### **6.3.1.1- O módulo Memória**

O Módulo Memória, também chamado de associação, “consiste em encontrar pares de itens pertencentes a duas listas diferentes e ligados entre si por um critério” (LEFFA, 2006, p.18). Ainda, segundo o autor, esses itens podem ser apresentados por meio de sons, figuras, imagens, palavras e animações. De modo geral, a atividade ocorre como em qualquer jogo de memória, em que o aluno vai virando as cartas até encontrar os pares. O aprendizado de língua estrangeira neste módulo é proporcionado a partir de diferentes maneiras: é possível desenvolver atividades que priorizam um determinado campo semântico; atividades de escuta, em que o aluno associa o som ao texto; atividades que focam os verbos de ação por meio de animações e texto; atividades que sinalizam perguntas e respostas a partir da associação texto-texto (LEFFA, 2013). Outras associações também são possíveis, desde

que o docente possua objetivos específicos com foco na aprendizagem. A imagem abaixo ilustra o módulo memória.

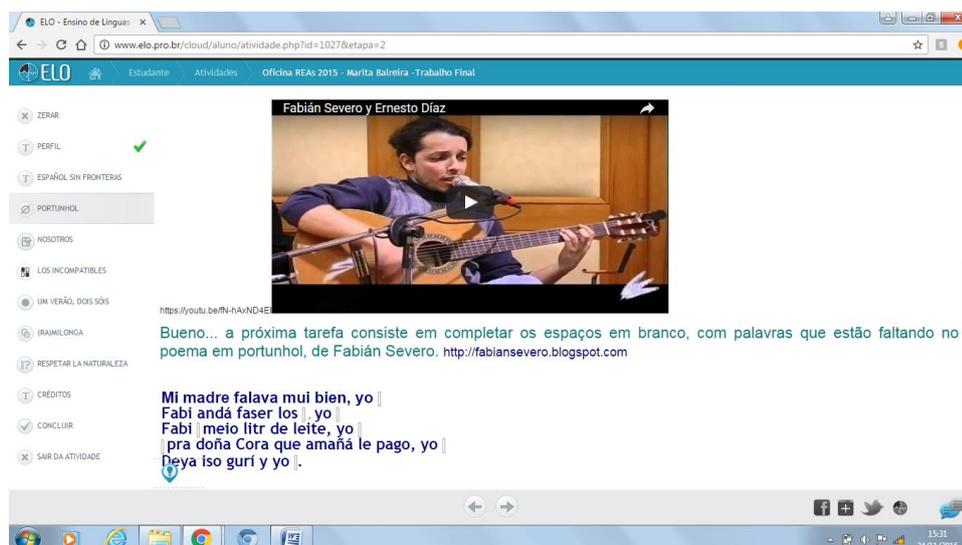


**Figura 3** - Jogo da Memória: Los Incompatibles [Módulo de atividade produzido por esta mestrandia]. Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1027&etapa=4> Acesso em: 24/11/2016.

O objetivo deste módulo é chamar a atenção para os “falsos cognatos”, por meio de associações entre texto e imagem. Percebe-se que o jogo da memória não finda por si só, uma vez que é possível somar figuras ou textos escritos no cabeçalho da atividade como forma de input.

### 6.3.1.2- O módulo Cloze

O módulo Cloze “consiste basicamente em retirar algumas palavras de um texto e solicitar ao leitor que recupere essas palavras” (LEFFA, 2006, p.14). Este tipo de atividade é bastante comum nas avaliações de ensino que focam a compreensão de leitura na língua-alvo. Segundo Leffa (2006), a atividade Cloze será significativa se o texto for lacunado nos locais adequados, dessa forma, dando condições aos alunos de encontrar as palavras corretas. A figura abaixo mostra um exemplo de Cloze que trabalha verbos no passado, em espanhol, através de uma música do poeta Fabián Severo.



**Figura 4** - Cloze: Portunhol es una lengua [Módulo de atividade produzido por esta mestrandia]. Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1027&etapa=2> Acesso em: 24/11/2016.

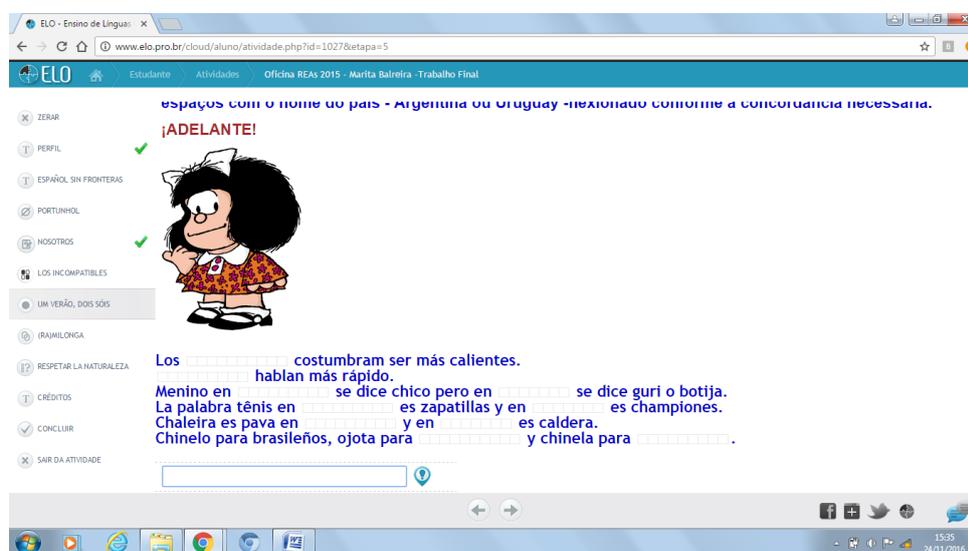
Pode-se visualizar na imagem acima que esta atividade envolve, basicamente, o preenchimento de lacunas. Dentre os preenchimentos de lacunas que o Módulo Cloze oferece, há algumas possibilidades, segundo Leffa (2006, p.15), quais sejam:

- Definições: O aluno lê uma definição e preenche com a palavra que está sendo definida. Jogos de adivinhação do tipo “o que é, o que é” também podem ser incluídos.
- Questões gramaticais. Há inúmeras possibilidades: completar o texto com os verbos nos tempos adequados; usar as preposições corretas; completar com prefixos, sufixos; distinguir palavras homófonas (“conserto” ou “concerto”, etc.).
- Descrição de personagens. Nomes famosos da atualidade, da História ou de um romance lido pelos alunos devem ser recuperados a partir da descrição de suas características físicas, psicológicas ou mesmo por suas ações, por exemplo.
- Diálogos. O aluno completa as falas de um personagem, palavras ou frases inteiras.
- Palavras-chave. O aluno lê um texto e tenta recuperar as palavras-chave que foram retiradas.

(Fonte: ([http://www.elo.pro.br/cloud/sosalt\\_pt/UserManual.htm](http://www.elo.pro.br/cloud/sosalt_pt/UserManual.htm). Acesso em 21/09/2016)

### 6.3.1.3- O módulo Eclipse

O módulo Eclipse, também conhecido como módulo de recuperação de palavras, consiste na captura, palavra por palavra, de um texto oculto, na sua totalidade ou em parte (LEFFA, 2006, p.12). Atividades que envolvem a ação de completar músicas são bem comuns nesse tipo de módulo, especialmente se a música possui expressões ou palavras que se repetem. Quando o aluno tiver muita dificuldade em realizar a tarefa, ele pode recorrer à “dica” que o



auxiliará na construção da palavra. Abaixo, apresenta-se um exemplo do módulo Eclipse:

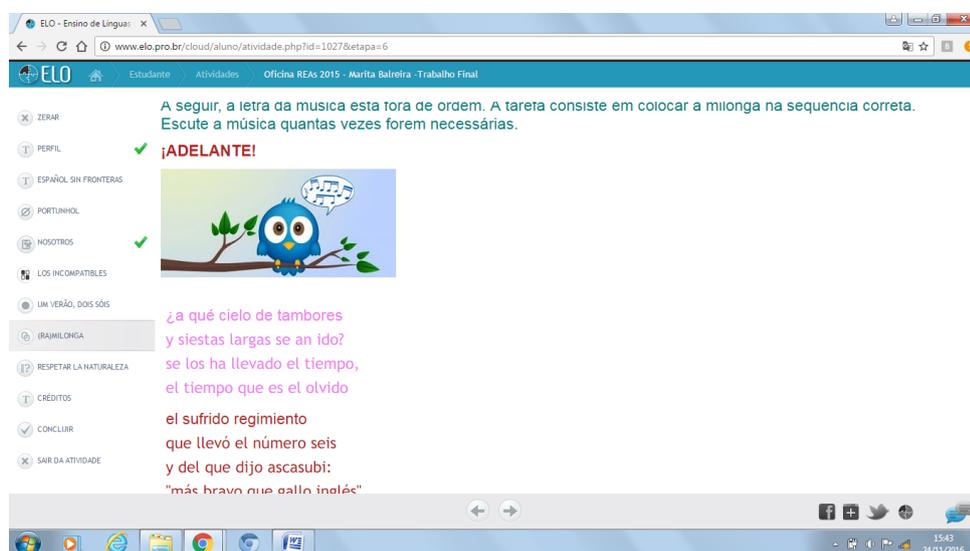
**Figura 5** - Eclipse: Um Verão, Dois Sóis [Módulo de atividade produzido por esta mestrandia]Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1027&etapa=5> Acesso em: 24/11/2016.

No exemplo acima, tem-se a atividade que envolve o preenchimento das lacunas com o nome dos países Uruguai ou Argentina, conforme os costumes e as diferenças existentes entre si. Leffa (2006, 2013) sugere ainda outras possibilidades de uso do Eclipse: (1) descobrir diferenças; (2) traduzir um texto; (3) recuperar um resumo; (4) compor listas de vários tipos; (5) reconstruir um diálogo. O autor também salienta que a atividade de Eclipse não deve ser compreendida como atividade de Cloze, pois, mesmo sendo similares, os módulos possuem objetivos diferentes. Enquanto que no Eclipse o aluno recupera o texto inteiro, no Cloze ocorre o contrário, uma vez que a maior parte

do texto é dada ao aluno, isto é, o Cloze parte de uma recuperação localizada e o Eclipse de uma recuperação aleatória.

### 6.3.1.4- O Módulo Sequência

O módulo Sequência consiste na fragmentação de um texto em várias partes e depois apresentado ao aluno de modo aleatório para que seja montado na ordem correta (LEFFA, 2006, p. 16). Ilustra-se, abaixo, o módulo com uma atividade em que os educandos devem colocar em ordem a letra de uma música. Esta atividade, além de trabalhar a reordenação, aguça a audição, a pronúncia e a interpretação.



**Figura 6** – Sequência: (R)amilonga [Módulo de atividade produzido por esta mestrandia]. Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1027&etapa=6> Acesso em: 24/11/2016.

Ainda, segundo Leffa (2013), o módulo Sequência possibilita também outros tipos de atividades que vão além da reordenação de diálogos, tais como:

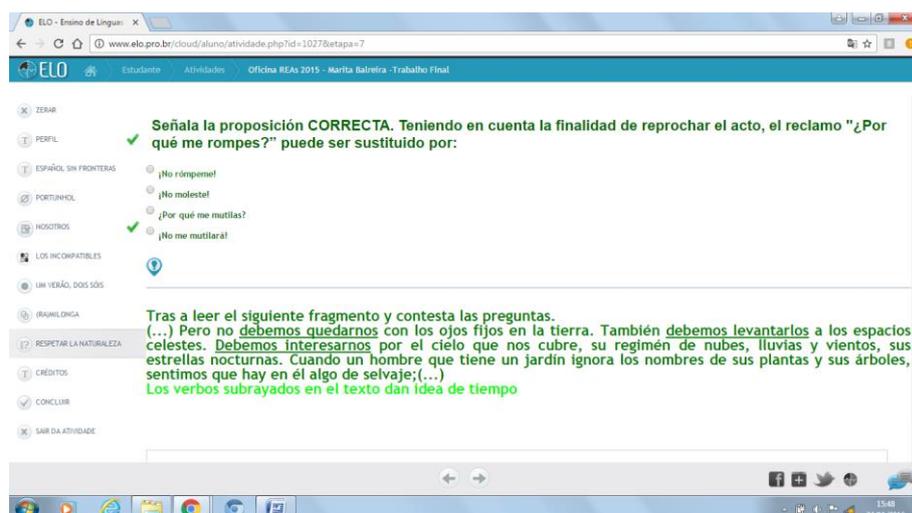
- **Instruções:** Muitas sequências de instruções devem ser seguidas numa determinada ordem para funcionar corretamente: como votar na urna eletrônica, instalar um programa no computador, montar um aparelho, retirar dinheiro do caixa eletrônico, comprar um hambúrguer no drive-through, etc.

- **Linha do tempo:** Ordenar uma sequência de eventos históricos em ordem cronológica, com diversos níveis de dificuldade e abordando diferentes tópicos – invenções, história do automóvel, modelos de computador, etc.
- **Campo semântico:** Há inúmeras possibilidades – ordenar uma lista de objetos (do maior ao menor, do mais rápido ao mais lento, do mais bonito ao mais feio, do mais caro ao mais barato, do mais sofisticado ao mais simples); uma lista de expressões (da mais polida à mais direta, da mais frequente à mais rara); ações e habilidades (da mais fácil à mais difícil de executar, da mais perigosa à mais segura, da mais sofisticada à mais simples, da mais inteligente à mais estúpida); características de pessoa, animal ou objeto (da mais desejável à menos desejável); etc.

(Fonte:  
([http://www.elo.pro.br/cloud/sosalt\\_pt/UserManual.htm](http://www.elo.pro.br/cloud/sosalt_pt/UserManual.htm). Acesso em 21/09/2016)

### 6.3.1.5- O Módulo Quiz

Este módulo, também conhecido como atividade de Múltipla Escolha, é bastante utilizado por professores das mais diversas áreas. No que tange ao ensino de línguas, esse tipo de avaliação é positivo uma vez que possibilita ao aluno “estabelecer distinções finas entre áreas próximas do conhecimento, que muitas vezes podem passar despercebidas para o aluno.” (LEFFA, 2006, p.19). Especificamente em relação à construção de atividade de múltipla escolha, Leffa argumenta que geralmente esta é composta de uma parte introdutória, que envolve uma pergunta, e uma parte complementar, que engloba as alternativas. Geralmente, há uma resposta certa, mas isso não descarta a possibilidade de haver mais respostas corretas. Tudo dependerá do tipo de pergunta e dos objetivos de aprendizagem do professor. Ilustra-se, abaixo, um exemplo do módulo Quiz:



**Figura 7** – Quiz: Respetar la Naturaleza [Módulo de atividade produzido por esta mestrandia]. Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1027&etapa=7>. Acesso em: 24/11/2016.

A atividade acima teve como objetivo a interpretação do texto, assim como a identificação do tempo verbal, por meio de um texto narrativo. Salienta-se que para cada pergunta deve haver um *feedback* que se enquadrará em um dos três tipos mencionados anteriormente. Leffa (2006, 2013) sugere algumas possibilidades de uso do módulo Quiz, as quais incluem atividades de compreensão de texto, figuras, gráficos, instrumentos, perguntas de identificação e reescrita.

### 6.3.1.6 - O Módulo Composer

O modo Composer foi criado na tentativa de potencializar o ELO a partir de um módulo que possibilitasse a habilidade de escrita livre por parte dos alunos. O mais interessante é que esta escrita não só envolve a digitação do texto, mas também possibilita que o aluno crie um texto multimodal com imagens, links e hiperlinks. Acredita-se que essa possibilidade amplia a noção de escrita por parte dos educandos, bem como auxilia na promoção da criatividade por meio da construção de textos que envolvem cores, imagens, estrutura e design. Ilustra-se, abaixo, uma atividade do módulo composer:



**Figura 8** – Composer: Nosotros [Módulo de atividade produzido por esta mestrandia].

Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1027&etapa=3> Acesso em: 24/11/2016

O objetivo da atividade acima é motivar o educando para que este reescreva as frases em português para o espanhol, identificando as possíveis trocas que o aprendiz de Língua Espanhola efetua ao acreditar que Português e Espanhol são línguas “quase” iguais.

Tendo em vista a prática com o módulo Composer, compartilha-se de Santos (2014, p.124) algumas sugestões de tipos de atividades que podem ser desenvolvidas com foco na habilidade escrita dos educandos: (1) a criação de práticas de escrita relacionadas com o mundo real dos alunos; (2) a criação de textos a partir de imagens, em que o professor posta uma imagem e o aluno escreve o que vê a partir dela, com base em algum vocabulário específico; (3) criação de textos multimodais, que proporcionam ao leitor uma leitura não linear a partir de hiperlinks que o levará a outros textos; (4) criação de atividades com propósitos comunicativos, como o desenvolvimento de propagandas e anúncios, por exemplo.

### 6.3.1.7 - O Módulo Hipertexto

Segundo Leffa (2013), este módulo permite a elaboração de páginas de Hipertexto para as atividades e não tem núcleo interativo, possibilitando, assim, aos construtores de atividades maior flexibilidade na criação de páginas através de texto, imagens, vídeos, etc. O autor também comenta que o

hipertexto possibilita a criação de outras ferramentas de ensino, como as Webquests.

Ainda sobre o Hipertexto, este possibilita que o docente, ao clicar em determinado link, visualize a página de dentro do ELO, isto é, o link não abrirá em outra página fora da ferramenta, o que vem a facilitar o desenvolvimento das atividades. Apresenta-se, abaixo, um exemplo do módulo hipertexto.



**Figura 9** – Hipertexto: Español sin Fronteras [Módulo de atividade produzido por esta mestrandia]. Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1027&etapa=1> Acesso em: 24/11/2016

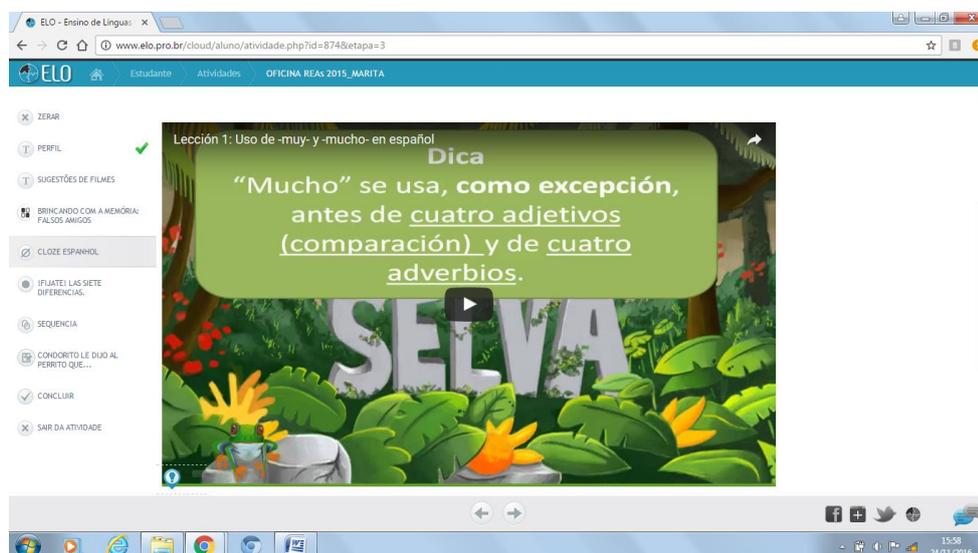
O exemplo acima apresenta sugestões de filmes e documentários, os quais geraram o eixo dos módulos de atividades, que abordam histórias de quem vive, pensa, canta ou conta a perplexidade do território chamado “fronteira”, onde se encontram Brasil e Uruguai, e Brasil e Argentina. O objetivo deste módulo é apresentar um pouco da cultura e dos costumes dos países que fazem fronteira com o nosso país.

Acredita-se que o módulo hipertexto ajuda-nos de forma significativa nas atividades propostas, inclusive no eixo temático para a elaboração dos módulos. Além disso, segundo Santos (2014, p. 126), o hipertexto poderá colaborar para a criação de planos de ensino das instituições com os projetos e leituras a serem desenvolvidos durante um determinado semestre ou até mesmo no ano letivo. Essas leituras podem ser disponibilizadas por meio de links (se o texto estiver *online*), o que facilita para o aluno. Com isso, o *ELO Cloud* pode ir além do aprendizado do discente, facilitando também o

planejamento do professor, que estará disponível, inspirando outros docentes a utilizarem leituras interessantes, adaptando-as para o seu contexto de ensino

### 6.3.1.8 - O Módulo Vídeo

Segundo Leffa (2013) este módulo é oferecido por ser uma maneira rápida e fácil de introduzir vídeos nas atividades. Nesse sentido, o vídeo pode ser utilizado como uma introdução do tema a ser discutido ou até mesmo durante o desenvolvimento ou conclusão/fechamento de uma atividade. Leffa aborda que, por ser um módulo independente, tem a limitação de não permitir integração com o texto e imagens na mesma página. Caso o professor não queira utilizar o vídeo de maneira individualizada, deverá, então, inseri-lo em um módulo e não como módulo (LEFFA, 2013). Apresenta-se, abaixo, um exemplo como “módulo independente”.



**Figura 10** – Vídeo: Cloze Espanhol [Módulo de atividade produzido por esta mestrandia].  
Fonte em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=874&etapa=3> Acesso em: 24/11/2016.

Santos (2014, p. 127) lança algumas sugestões de uso que podem ser bastante enriquecedoras no contexto de ensino e aprendizagem de línguas: (1) abertura de uma aula, a qual envolve um “aquecimento” para o conteúdo e vocabulário que será trabalhado; (2) o vídeo como motivador de discussão, em que os alunos assistem e discutem as ideias principais, até gerar um debate com suas próprias opiniões; (3) o vídeo como tutorial, em que os alunos assistem à produção de alguma ferramenta como o Prezi, por exemplo, para alcançar o resultado da atividade. O vídeo como tutorial funciona bem nas

atividades que possuem como objetivo a criação de algum produto/resultado por meio de ferramentas que possuem tutorial *online*.

Esta seção, como mencionado anteriormente, teve como objetivo apresentar as características e possibilidades da ferramenta ELO, uma vez que foi a base para a realização de nossa pesquisa. A escolha da ferramenta *ELO Cloud* deu-se a partir das suas possibilidades de adaptabilidade, fazendo com que o REA seja utilizado no contexto da sala de aula para o ensino-aprendizado de Língua Espanhola.

Prosseguindo com o cumprimento dos objetivos, e para alicerçar os resultados, realizaram-se, com os estudantes envolvidos, entrevistas semiestruturadas, bem como questionários com questões abertas, as quais deixam o entrevistado inteiramente à vontade para responder o que achar necessário, e questões fechadas, nas quais o informante assinala os itens segundo o seu ponto de vista; Ademais, também constitui o percurso metodológico desta pesquisa, observações participativas das aulas nas quais a intervenção descrita se deu.

Importante ressaltar que, tanto os questionários quanto as entrevistas foram aplicados por Rudinei Domingues, aluno do IFsul e bolsista de Iniciação Científica desta mesma instituição. Não houve a participação/presença da professora-pesquisadora, com a finalidade de esta não inibir as respostas dos sujeitos da pesquisa.

#### **6.4 – Sujeitos da pesquisa**

Conforme anteriormente mencionado, os sujeitos participantes da investigação são alunos do 3º. ano do Ensino Médio de uma escola pública municipal da cidade de Pelotas. Importa esclarecer que tais turmas têm como professora regular de Espanhol como LE esta mestranda, em cujas aulas se realizou a intervenção a partir da inserção de REAs voltados para o ensino da língua alvo.

No que concerne ao perfil dos estudantes, em ambas as turmas, esses são adolescentes do gênero masculino e feminino, na faixa etária de 16 a 18 anos, enquadrando-se, portanto, no que se tem denominado como nativos digitais, conforme definido, em nota de rodapé, na página 19 desta dissertação.

Quanto ao perfil da professora, esta exerce a docência há dez anos, dedicando-se ao ensino de Português e Espanhol, além de, na escola investigada, desempenhar a função de coordenadora da área de língua estrangeira. Em termos de formação, a docente concluiu o curso de Letras – Habilitação em Português e Espanhol e suas respectivas Literaturas, no ano de 2005. Dando prosseguimento a sua formação, realizou os cursos de especialização em Didática de Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, bem como em Educação Especial.

## 7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Antes de se adentrar na apresentação e análise dos dados da presente pesquisa, importa retomar aqui seus objetivos específicos, quais sejam: (i) Observar se o uso de REAs tem potencializado o interesse dos educandos de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio para o aprendizado de língua espanhola. (ii) Investigar se o uso de REAs, em sala de aula e fora dela (na concepção de aula invertida), incentiva a autonomia do aluno para com seu aprendizado de espanhol; (iii) Verificar as perspectivas dos participantes da pesquisa acerca de possível contribuição da utilização de REAs na efetiva aprendizagem de espanhol como LE.

Então, com o propósito de contemplar tais objetivos, foram produzidas as questões semiestruturadas que nortearam a realização das entrevistas com os sujeitos participantes do estudo, isto é, quinze alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, os quais responderam previamente ao questionário aplicado e se disponibilizaram a participar do processo de entrevista.

Finalmente, em consonância com os objetivos supraelencados e com as questões norteadoras, foram traçados as seguintes categorias analíticas: (i) Da(s) Perspectiva/opiniões dos alunos quanto às aulas de espanhol nas quais os REAs foram utilizados; (ii) Da usabilidade da plataforma ELO na realização das atividades pelos alunos; (iii) Do interesse dos alunos pelos conteúdos trabalhados a partir do uso de REAs e suas perspectivas quanto ao êxito da aprendizagem; (iv) Das opiniões dos sujeitos da pesquisa quanto à intergração da tecnologia como apoio tecnológico digital no ensino de espanhol; (v) Da possibilidade do uso de REAs como apoio para o ensino de outras disciplinas.

**Categoria I** - Da(s) Perspectiva/opiniões dos alunos quanto às aulas de espanhol nas quais os REAs foram utilizados

Quando questionados acerca do que acharam das aulas de espanhol nas quais os REAs foram utilizados, os estudantes deram respostas bastante positivas. Como justificativa, destacaram o fato de as aulas terem adquirido mais dinamismo, deixando, por conseguinte, de ser cansativas. Ademais,

relataram que tais aulas representaram algo diferente, conforme pode-se observar nos comentários do Aluno 2 (doravante **A2**), Aluno 3 (**A3**), Aluno 10 (**A10**), Aluno 15 (**A15**) e Aluno 18 (**A18**), a seguir.

*Eram boas porque era algo diferente, normalmente a gente fica no caderno então nós tínhamos a oportunidade de ir para o laboratório de informática fazer, era melhor, eu achava. (A2)*

*Achei muito mais dinâmica e muito menos cansativo. (A3)*

*As aulas foram interessantes e bem produtivas, legais e boas de fazer. (A10)*

*Achei muito boa porque é outro ambiente onde a gente consegue aprender mais e tem mais coisas que nos atraem, como imagens e vídeos. Coisas estas que nos chamam atenção. (A15)*

*Muito boas, eu acho que é um método alternativo que nos ajudou, nos incentivou a aprender mais e buscar mais interesse do que no método tradicional, dentro da sala de aula. (A18)*

Nesse viés, Pinheiro (2014), a partir de seu estudo, buscou investigar as potencialidades dos REAs no contexto escolar, tomando como base o cotidiano tão complexo que desafia o profissional da educação em tempos de cibercultura, colaboração e compartilhamento. De acordo com o escopo teórico analisado em sua pesquisa, o autor permitiu-se concluir que os REAs podem fomentar a ocorrência de processos mais coerentes com o exercício da prática educativa realizada nestes tempos em que a educação escolar é questão passível de reflexão e cuidadosa crítica. É razoável afirmar que isso, em certa medida, encontra eco nos comentários do Aluno A15, segundo o qual a utilização dos REAs nas aulas de espanhol o leva a interagir em outro ambiente (poder-se-ia dizer, mais consonante com a cibercultura)<sup>9</sup>, em que é possível aprender mais, por apresentar elementos mais atrativos, como imagens e vídeos (fomentando, possivelmente, “a ocorrência de processos

---

<sup>9</sup> Observação desta mestranda/pesquisadora.

mais coerentes com o exercício da prática educativa realizada nestes tempos” – PINHEIRO, 2014).

Como se havia abordado no capítulo dedicado à apresentação do referencial teórico, a pressuposição de que a experiência de inclusão de Recursos Educacionais (digitais) Abertos, nas práticas pedagógicas de língua espanhola para o Ensino Médio, configura-se como algo diferente do trivial, podendo, por conseguinte, potencializar o interesse e a motivação para com o aprendizado da língua alvo, parece assumir um caráter mais assertivo, reiterado pelas colocações dos alunos participantes desta investigação. Exemplo disso é a manifestação do Aluno 18, para o qual o uso de REAs é “um método alternativo que nos ajudou, nos incentivou a aprender mais e buscar mais interesse do que no método tradicional, dentro da sala de aula.”

Em suma, características como: “muito mais dinâmica” (A3), “interessantes e bem produtivas, legais e boas de fazer” (A10), “mais interesse do que no método tradicional” (A18), entre outras, são corroboradas na asserção de Moran (2015, p.42) de que, a partir de “metodologias ativas com tecnologias digitais, aprendemos melhor por meio de práticas, atividades, jogos, problemas, projetos relevantes, do que a forma convencional” (tradicional)<sup>10</sup>.

As características em questão também encontram eco nas próprias ferramentas do sistema ELO, as quais carregam o forte potencial de auxiliar o docente na produção de módulos de atividades dinâmicos, interativos e interessantes. Para tanto, segundo seu idealizador, Leffa (2006, p.4), o sistema interativo ELO inclui quatro aspectos básicos: “i) o conteúdo que o professor deseja apresentar ao aluno; ii) a maneira como o conteúdo será apresentado ao aluno; iii) os tipos de *feedback* que serão oferecidos; iv) as ajudas durante o desempenho dos alunos por meio de dicas e pistas.”

As atividades do sistema ficam na “nuvem” e, por isso, podem ser acessadas em distintos momentos e lugares. De acordo com Leffa (2006, p.04) essa possibilidade de maior acesso “não substitui o professor, mas amplia sua ação através da máquina”.

---

<sup>10</sup> Parênteses inserido por esta mestranda/pesquisadora.

**Categoria II** - Da usabilidade da plataforma ELO na realização das atividades pelos alunos

Uma vez perguntados se, ao utilizarem a plataforma ELO, conseguiram manipular facilmente as atividades, sem a necessidade de auxílio do professor, os participantes do estudo afirmaram, de um modo geral, que a realização das tarefas foi de fácil entendimento. Pode-se inferir que isso se deva ao fato de a navegação no interior da plataforma ELO ser autoexplicativa. Logo, a complexidade maior pode advir do grau de exigência do conteúdo trabalhado, bem como do teor de cada módulo de atividade e do tipo de proposta de solução de problemas. Como ilustração, seguem as respostas dos Alunos A2, A3, A14, A16 e A17 à entrevista.

*Sim, achei fácil, bem dinâmica (A2)*

*Sim, claro, a plataforma é bem simples e fácil de entender o que se utiliza nela. Muito boas e bem diferente das outras aulas e sempre que tinha dúvida nós podíamos perguntar quando estávamos em casa mandávamos mensagens e ela respondia, além do próprio ELO que disponibiliza falar com o professor. (A3)*

*Sim, não tive dificuldade nenhuma. Tanto é que só foi a professora falar e acessamos e fizemos. (A14)*

*Não, assim, ela deu a ideia que quando a gente não entendesse alguma coisa era pra procurar na internet, ou quando o tradutor, vamos supor, na internet tava dando errado, ela veio, nos falou e tal. Explicou, sabe? (A16)*

*Sim, a professora explicou só na primeira aula como funcionaria, como era o programa e tudo mais, aí depois, nas próximas aulas, a gente conseguiu fazer sozinho mesmo. (A17)*

No âmbito desta pesquisa, ressalta-se que a plataforma de acesso dos alunos aos módulos de atividades (isto é, o sistema ELO) configurou-se como o ambiente virtual de aprendizagem de espanhol para os participantes em questão. A propósito, Silva (2013) sinaliza que o ambiente virtual de aprendizagem torna-se uma extensão da sala de aula, o que propicia o desenvolvimento de algumas atividades e a otimização de tempo, já que a

carga horária da disciplina ministrada é baixa, realidade similar observada quanto ao ensino de espanhol na escola investigada, qual seja, apenas duas horas aula semanais de 35 minutos. Tal extensão da sala de aula é registrada nas colocações de A3: “a plataforma é bem simples e fácil de entender [...] sempre que tinha dúvida nós podíamos perguntar quando estávamos em casa mandávamos mensagens e ela respondia, além do próprio ELO que disponibiliza falar com o professor.”

Reporta-se, aqui, à dissertação da mestranda Mariana Santana Ofugi, defendida na Universidade de Goiânia, no ano de 2016, intitulada “A sala de aula invertida como técnica alternativa de ensino: um enfoque no desenvolvimento da autonomia do aprendiz de inglês como L2/LE”. A autora preconizou o estudo de como os aprendizes podem desenvolver sua autonomia de forma a personalizar seu aprendizado e, possivelmente, atingir seus objetivos mais rapidamente, através de seus próprios dispositivos eletrônicos, sem, necessariamente, estarem dentro da sala de aula. Além disso, propôs fazer uma reflexão sobre os pontos de vista dos participantes, assim como o da professora-pesquisadora acerca da utilização da sala de aula invertida (SAI) ao longo de suas aulas de inglês como L2/LE.

Ofugi sinalizou a possibilidade de a SAI testar a compreensão do próprio aluno através de exercícios ou formulários que devem, também, ser realizados antes da aula, de forma que o tempo do professor, em sala, possa focar tanto nos aspectos em que o(s) aluno(s) apresente(m) mais dificuldade, quanto no aprofundamento do conteúdo.

Dessa maneira, em sua concepção, promover a autonomia é uma ação deliberada fundamental para que os aprendizes possam atingir seus objetivos de maneira mais eficiente, sem depender tanto do conteúdo desenvolvido em sala de aula, tornando-os indivíduos mais independentes e conscientes de sua própria aprendizagem.

Importa destacar que, tal como Ofugi, considera-se a promoção da autonomia do estudante como crucial. De certo modo, é razoável presumir que os alunos sujeitos desta pesquisa ainda estão em processo de construção de sua autonomia, o que não significa prescindir do auxílio do professor. Isso pode ser ilustrado no comentário do aluno A3, a saber: “nós podíamos perguntar

quando estávamos em casa, mandávamos mensagens e ela respondia, além do próprio ELO que disponibiliza falar com o professor”.

**Categoria III** - Do interesse dos alunos pelos conteúdos trabalhados a partir do uso de REAs e suas perspectivas quanto ao êxito da aprendizagem

Ao serem abordados quanto ao interesse pelos conteúdos trabalhados a partir do uso de REAs, e suas perspectivas quanto ao êxito da aprendizagem, os educandos foram, praticamente, unânimes em manifestar que realizar atividades através do uso de REAs possibilita maior interesse pelo conteúdo e, conseqüentemente, um maior aprendizado, pois, além de estarem conectados à internet, conseguem pesquisar sobre o assunto abordado nos exercícios, caso tenham alguma dificuldade. Como exemplo, destacam-se as colocações dos alunos A3, A4, A10, A12, A16 e A19.

*Sim, porque além de poder pesquisar as diversas áreas, abranger mais o conteúdo, não fica aquela mesma coisa de sempre de todas as aulas, uma coisa mais diferenciada e menos cansativa. Daí o interesse aumenta e a gente aprende mais porque estamos conectados. (A3)*

*Sim, como é uma coisa que está muito presente no dia a dia, a internet, e que se não for assim acaba cansando e ficando muito maçante, é através do REAs que a gente consegue se interessar mais pelo assunto que vamos estudar e se acaba aprendendo porque o interesse aumenta. (A4)*

*Sim, porque como falado anteriormente, são assuntos bem interessantes e como poderei te dizer, tenho mais autonomia e é bem melhor do que estar em uma sala de aula com livros ou o professor explicando muitas vezes. Assim é mais interessante. (A10)*

*Sim, justamente por ser uma aula mais tecnológica, diferente da aula cansativa dos alunos sentados um atrás do outro, com a tecnologia temos mais interação com os colegas e mais motivação para aprender. (A12)*

*Sim, melhor de interagir com a língua e tudo. (A16)*

*Sim, é a gente, se tem prova, óbvio que vamos ter que pesquisar de novo, mas no momento a gente tem mais vontade de fazer e aprender, do que abrir um livro e procurar as respostas. (A19)*

Na perspectiva do sujeito A4, “como é uma coisa que está muito presente no dia a dia, a internet, [...], é através do REAs que a gente consegue se interessar mais pelo assunto que vamos estudar [...]” Nessa senda, reitera-se que um recurso será considerado REA à proporção que atender as normas de licenciamento para reutilização, recriação e adaptação em distintos contextos. A (re) criação de REA é livre, pois não necessita de autorização do autor. De acordo com o portal Educação Aberta ( disponível em <http://educacaoaberta.org/real/>), “recursos podem ser considerados abertos com base em dois princípios: i) abertura legal, com o uso de licenças permissivas ( como *Creative Commons*); e ii) abertura técnica, através de formatos e protocolos abertos ou especificados abertamente.”

Pretto (2012, p.97) compara os REA com um ecossistema – “Ecossistema Pedagógico: escola, comunidade escolar, redes de informação e comunicação”. O mesmo autor ainda faz referência à criação de uma cultura em que os professores busquem utilizar os REA disponibilizados na rede, contextualizando-os para a realidade educacional. Assim, acredita ser possível pensar em uma educação baseada na criação, na participação e, essencialmente, no compartilhamento. Dessa forma, aposta em um maior interesse na aprendizagem por parte do educando, pois vai ao encontro de sua realidade. Ora, no sentido de procurar contextualizar ainda mais os materiais a serem trabalhados com/pelos alunos é que se optou pela autoria dos REAs que incluíram a produção de módulos de atividades de espanhol como LE. E, apesar de tal iniciativa ter partido desta mestranda/pesquisadora, a ideia é que isso venha a inspirar o compartilhamento entre seus pares e a consequente criação de uma cultura de uso, (re)criação, (re)adaptação de Recursos Educacionais Abertos.

É pertinente retomar, neste momento, a ideia de que a utilização de REAs, não apenas no espaço formal de sala de aula, mas como extensão desta, oportunizando aos estudantes a realização de atividades em outros espaços, vai ao encontro da concepção de ensino híbrido. A título de

ilustração, Marcelo José da Silva (2013), por meio da metodologia de ensino híbrido, a qual combina atividades presenciais desenvolvidas em sala de aula com atividades desenvolvidas a distância, fazendo uso de recursos tecnológicos, inseriu em sua prática docente a utilização de ambientes virtuais e ferramentas *on-line*.

Na conclusão de sua pesquisa, Silva assinala que o ciberespaço, concebido como o espaço formado pelos usuários, equipamentos tecnológicos e informações disponibilizadas, possibilita o surgimento de novas práticas, novas formas de interação com a informação, diferentes modos de leitura e escrita. Os indivíduos estão fazendo uso, no seu dia a dia, dessas práticas que não são aprendidas no espaço escolar, ao mesmo tempo em que elas não são incorporadas pela escola no processo de ensino-aprendizagem. A habilidade dos alunos que chegam às salas de aula demonstra que esses já superam o uso da internet como metáfora da grande biblioteca. Para eles, o ciberespaço é local para produção, disseminação e compartilhamento de informações. (SILVA, 2013 p.97)

O referido autor defende a tese de que a utilização das tecnologias, computador conectado à internet, e de ferramentas *on-line*, contribui para aproximar o aluno do professor e da disciplina. Visualiza-se a veracidade dessa defesa na colocação do aluno A12 “justamente por ser uma aula mais tecnológica, diferente da aula cansativa dos alunos sentados um atrás do outro, com a tecnologia temos mais interação com os colegas e mais motivação para aprender”.

**Categoria IV** - Das opiniões dos sujeitos da pesquisa quanto à intergração da tecnologia como apoio tecnológico digital no ensino de espanhol

Indagados sobre o desejo de os professores utilizarem, cada vez mais, os recursos tecnológicos digitais, como ferramenta para o ensino-aprendizagem, os discentes destacaram a importância desse apoio, por incentivar o aprendizado e aumentar a participação dos alunos nas aulas. Ademais, essas tornam-se mais produtivas, já que o uso da tecnologia digital faz parte de seu cotidiano. Nessa direção, exemplifica-se com os comentários dos entrevistados, abaixo.

*Sim, é uma boa e incentiva cada vez mais a gente a aprender porque tá dentro da nossa realidade. (A1)*

*Sim, porque, na minha opinião, é mais fácil de entender e aprender o conteúdo, além de tornar a aula muito menos cansativa e mais produtiva. (A3)*

*Acho que tem algumas matérias que são mais complicadas. Claro que todas têm suas dificuldades, mas seria bem mais fácil se tivesse outro jeito de aprender. A13*

*Sim, justamente, acho retrógrado nós continuarmos dentro da sala de aula quando a tecnologia avança tanto e tu chega na sala e usa um monte de caderno e escreve. Escreve que até chega a doer a mão de tanta matéria... enquanto a tecnologia avança tanto e que já deveria estar em sala de aula. A14*

*Sim, eu acho que com a realidade que a gente se encontra hoje, tem que inserir. As outras escolas, as privadas já tem esse método, então acho que seria importante pra nós também. A17*

Oliveira (2014), em seu estudo sobre o uso das TIC em sala de aula, salienta a importância de, ao desenvolver-se um Objeto de Aprendizagem (OA)<sup>11</sup>, uma das primeiras etapas a ser realizada é colocar-se no lugar do educando e imaginar qual o interesse do mesmo nos diversos assuntos abordados na disciplina. A utilização de exemplos práticos e reais também é fundamental, uma vez que o aluno precisa de modelos de realidade para relacionar a um determinado conteúdo. Posterior a isso, deve haver variadas possibilidades de interação do aluno com o OA, tendo em vista a capacidade de interação fornecida ao aluno por um computador, principalmente quando está *online*. Obviamente, quando da produção dos REAs voltados para o ensino de espanhol no contexto pesquisado (isto é, turma de 3º. Ano do Ensino Médio da rede municipal de Pelotas), esta mestranda/pesquisadora também procurou enriquecer o material com exemplos práticos e contextualizados, no sentido de despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos e atividades

---

<sup>11</sup> Neste estudo, Oliveira usa o termo Objeto de Aprendizagem (OA) com a mesma concepção de Recurso Educacional Aberto (REA).

concernentes à disciplina. Tal objetivo parece ter sido contemplado, conforme o comentário de A3: “[...] porque, na minha opinião, é mais fácil de entender e aprender o conteúdo, além de tornar a aula muito menos cansativa e mais produtiva.”

A partir da triangulação metodológica, por meio da aplicação dos objetos propostos (OAs), somados a entrevistas e questionários, os resultados da análise de dados da pesquisa desenvolvida por Oliveira (2014) apontaram para o fato de haver urgência em buscar conexões entre as práticas escolares e as cotidianas dos alunos para que se estabeleçam materialidades de funções: os alunos sintam a sedução da busca do aprender e os professores sintam a motivação do ensinar. Esse acredita estar na tecnologia um dos elos desta conexão. Na presente pesquisa, é possível perceber a reiteração de tal ideia na colocação do aluno A14, em que sinaliza “acho retrógrado nós continuarmos dentro da sala de aula quando a tecnologia avança tanto e tu chega na sala e usa um monte de caderno e escreve. Escreve que até chega a doer a mão de tanta matéria... enquanto a tecnologia avança tanto e que já deveria estar em sala de aula”.

Ainda sobre a integração das tecnologias digitais para o ensino, Santos (2015, p.106-112) sublinha que a sala de aula ou os demais espaços escolares precisam ser pensados pelo professor de maneira que se integrem a partir das atividades que os alunos irão realizar. Apesar das paredes, o espaço não é fixo e pode ser configurado e reconfigurado para que se adapte ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, a escola passa a ser local de produção e significação do conhecimento, além de ser espaço privilegiado de relações humanas. O aluno do séc. XXI frequenta esse ambiente não para buscar informações, mas para ter orientação do professor sobre como usar e organizar esse mar de dados para atingir um objetivo específico. Corrobora essa afirmativa a exposição dos alunos A1 e A3 quando afirmam que há um maior incentivo em aprender, pois está de acordo com suas realidades, assim como a aula fica menos cansativa e mais produtiva a partir de seu incremento com os recursos digitais abertos disponibilizados pela professora de espanhol.

**Categoria V** - Da possibilidade do uso de REAs como apoio para o ensino de outras disciplinas

Uma vez inqueridos acerca da possibilidade de aplicação de REAs para o ensino de outras disciplinas, além da de Língua Espanhola, os estudantes participantes da pesquisa responderam positivamente. Como argumentos de sustentação, destacaram traços importantes, tais como: novidade e diferença como potencializadores do interesse pelo aprender; e modo dinâmico de aprender mais, uma vez que viabiliza a pesquisa online.

Ademais, a conexão necessária com a *web* permite a abertura de diferentes janelas, promovendo a pesquisa e a realização das atividades propostas no sistema/repositório (neste caso, o ELO), de uma forma circular.

Podem-se observar, ainda, sugestões de que os REAs sejam integrados ao ensino não apenas de outros componentes curriculares e conteúdos, como em outros anos e adiantamentos, conforme ilustrado a seguir.

*Sim, sugiro que seja trabalhado em todas as turmas; é uma forma muito boa da gente aprender, então deve ser passada novamente para os novos 3º anos porque, de uma forma ou de outra, o aluno se interessa mais, é um jeito diferente. Quando o professor traz uma coisa nova a gente se interessa por aquilo, porque não é sempre a mesma coisa. Então, acho que é uma forma bem melhor de aprender. A1*

*Sim, acho que todos devem ter a oportunidade de trabalhar assim algo diferente; achei diferente pude me empenhar mais pra aprender. A2*

*Sim , eu sugiro porque é uma forma de aprender mais, porque pesquisamos. A3*

*Sim, com toda a certeza! A4*

*Sim, acho muito legal. Me recordo do 1º ano onde tínhamos que fazer gráficos e íamos pra sala de informática e era muito bom. A5*

*Sim porque não acho que seja só para o terceiro ano acho que todo mundo deveria participar porque é um jeito mais divertido. E nas outras disciplinas também porque a gente acaba ficando naquilo de sempre, não gosta da disciplina porque é sempre a mesma coisa, e se mudasse, com toda a certeza teria mais participação. A13*

*Eu sugeriria, ainda mais pras crianças ainda mais pra terem mais uma oportunidade, por exemplo, hoje em dia no trabalho sempre tem que usar alguma tecnologia. Então acho que seria bom, desde cedo. E em outras disciplinas também acho que sim, por exemplo, agora, teve sábado em foco aqui no colégio que no caso eu fiz matemática, e nessa matemática nós usamos o computador pra poder fazer fórmulas, e nos ensinaram tudo pelo programa no computador. E eu achei bem interessante, é uma maneira mais rápida da gente conseguir entender também. E é uma coisa que tá dentro do nosso dia-a-dia, a tecnologia e essas coisas de computador, e fica mais prático da gente entender. A17*

Nessa senda, Leffa (2016, p. 116) destaca a introdução do computador e da internet como suporte na elaboração de Objetos de Aprendizagem (OAs) e REAs, pois representa uma convergência de diferentes tecnologias, incluindo textos, imagens, sons e movimentos. A utilização da tecnologia digital na produção de materiais de ensino proporciona uma proximidade maior com o aprendizado, pois é uma prática interativa. Trata-se de uma metodologia com foco na autonomia do aprendizado do educando de maneira mais dinâmica, pois o mantém motivado, despertando sua curiosidade e mantendo-o ativo em seu aprendizado. (LEFFA, 2016, p. 115). Pode-se visualizar essa afirmativa na colocação do aluno A13, por exemplo, em que sinaliza que seria muito interessante e mais produtivo se utilizados os recursos tecnológicos digitais em outras disciplinas (além da língua espanhola), também.

Paiva (2008-2009) considera a adesão às novas tecnologias um fator de extrema importância, ao permitir autonomia na aprendizagem. O usuário deixa de ser mero consumidor de conteúdo e passa também a produtor. Oportunizar situações que promovam a interação e a construção de significados em diferentes contextos de produção para o desenvolvimento de uma perspectiva mais crítica, com o uso das tecnologias digitais, torna-se um objetivo pedagógico atual e presente. Apesar de Paiva (2008-2009) estar fazendo referência mais específica ao ensino de línguas mediado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, está presente na fala do aluno A17 a importância da adesão das tecnologias digitais em outras disciplinas e em outros adiantamentos quando expressa que, no “Sábado em Foco da

Matemática” usou o computador para realizar atividades e constatou que é uma maneira muito mais rápida e eficiente de entender o conteúdo, pois o uso do computador *on-line* está inserido no seu dia-a-dia.

Nesse mesmo viés, Vetromille-Castro (2011) enfatiza a importância da interação para a emergência e a manutenção da sala de aula como um organismo “vivo”. A colaboração e a autonomia, importantes na sala de aula presencial, aparecem como essenciais para a interação em contexto digital, uma vez que oportunizam o reconhecimento do valor do outro, do seu par, do seu interlocutor, e de si mesmo na constituição de tal contexto e na construção do conhecimento. Há que se sublinhar a percepção clara da interação dos alunos sujeitos da pesquisa (3º. ano do Ensino Médio) com os conteúdos veiculados nos REAs, produzidos pela professora de espanhol, e desses com seus colegas.

Corroborando essa assertiva de manter a sala de aula como um organismo “vivo” a exposição do sujeito A1 quando este diz que aprender através da tecnologia digital é diferente e muito mais interessante, assim como o aluno A2, que empenhou-se muito mais em aprender, e o aluno A3, que enfatizou a pesquisa como forma de um eficaz aprendizado.

Por fim, Moares e Lima (2015) identificaram o quanto os alunos gostam de atividades diferenciadas que desenvolvam e desafiem a autonomia de aprendizado dos alunos. As autoras concluíram, também, através dos relatos dos discentes, que o fato de o professor utilizar-se de recursos e métodos diferentes, no caso o uso da tecnologia digital, despertou nos alunos o interesse e a motivação do aprendizado, discurso esse presente em praticamente todos os comentários dos alunos entrevistados na presente pesquisa.

## 8. CONCLUSÕES

Nas palavras finais deste estudo, torna-se indispensável considerar a presença das tecnologias digitais na reflexão sobre os processos formais de ensino e aprendizagem pensados nos dias de hoje. Tais tecnologias podem ser observadas no uso incessante de uma grande porção de dispositivos que chegam à escola nas mãos de alunos e professores. Esta realidade é apenas uma das interfaces da grandiosa cultura que os seres humanos vem construindo ao se relacionarem cada vez mais com os aparatos digitais e a virtualidade que estes fornecem.

Repensar a dinâmica de ensinar/aprender a Língua Espanhola como LE fora do padrão dito “tradicional”, isto é, aquele cujo foco explícito recai a sobre a gramática, e que comumente dispensa o uso de recursos didáticos que se valem das tecnologias digitais contemporâneas, levou-nos à composição da temática deste trabalho relativo às potencialidades dos REAs no âmbito da educação formal.

Por sua vez, os REAs, graças à sua relação com as redes digitais, com a colaboração, a filosofia hacker, o remix, entre outros, podem fomentar a ocorrência de processos mais coerentes com o exercício da prática educativa que se deseja atualmente.

Pensando em uma abordagem mais didática, retoma-se aqui a finalidade precípua desta investigação, que se traduz no objetivo geral de inserir/integrar Recursos Educacionais (digitais) Abertos – REAs – disponíveis em rede, os quais, além de supostamente estimularem os educandos para a produção de conhecimento de Língua Espanhola, podem levá-los ao trabalho colaborativo, à criatividade, à autonomia e ao resultado de uma melhora efetiva de seu aprendizado.

Para contemplar o objetivo geral, este foi dividido nos seguintes objetivos específicos: (i) Observar se o uso de REAs tem potencializado o interesse dos educandos para o aprendizado de Língua Espanhola; (ii) Investigar se o uso de REAs, em sala de aula e fora dela (na concepção de aula invertida), incentiva a autonomia do aluno para com seu aprendizado de espanhol; (iii)

Verificar as perspectivas dos participantes da pesquisa acerca de possível contribuição da utilização de REAs na efetiva aprendizagem de espanhol como LE.

A fim de contemplar tais objetivos, desmembrou-se a pesquisa da seguinte forma: primeiramente, utilizou-se a plataforma ELO (<http://www.elo.pro.br/cloud/>) para a elaboração de atividades e módulos de atividades de conteúdo de Língua Espanhola, os quais foram aplicados aos alunos regulares do ensino médio de uma escola pública do município de Pelotas.

Prosseguindo com o cumprimento dos objetivos, e para alicerçar os resultados, realizaram-se, com os estudantes envolvidos, entrevistas semi-estruturadas, bem como questionários com questões abertas e questões fechadas, além de observações participativas das aulas nas quais a intervenção se realizou.

Finalmente, em consonância com os objetivos supramencionados, foram traçadas as seguintes categorias analíticas: (i) da(s) perspectiva/opiniões dos alunos quanto às aulas de espanhol nas quais os REAs foram utilizados; (ii) da usabilidade da plataforma ELO na realização das atividades dos alunos; (iii) do interesse dos alunos pelos conteúdos trabalhados a partir do uso de REAs e suas perspectivas quanto ao êxito da aprendizagem; (iv) das opiniões dos sujeitos da pesquisa quanto à integração de ferramentas de apoio tecnológico digital no ensino de espanhol; e (v) da possibilidade do uso de REAs como apoio para o ensino de outras disciplinas.

Reportando-se à Categoria I – *Da(s) Perspectivas/opiniões dos alunos quanto às aulas de espanhol nas quais os REAs foram utilizados*, e conforme observado nos comentários dos educandos, vislumbra-se o fomento à criação e ao uso de REAs como uma possibilidade de apropriação criativa, autoral e colaborativa frente à realidade em que os alunos e professores têm à sua disposição, de forma crescente, elementos da cibercultura. Entende-se que é necessário haver uma mudança por parte da escola e de seus educadores, visto que, em nossos dias, mostra-se mais importante que estes se comprometam em viabilizar experiências de aprendizagem mais diversas, nas quais os alunos tenham contato com os conhecimentos e técnicas científicos e

culturais de sua sociedade e indispensáveis à constituição de uma postura ética, justa e cidadã.

É possível afirmar, diante das colocações dos alunos e das observações realizadas durante a intervenção, que os REAs trazem possibilidades de integração das tecnologias digitais para a prática pedagógica, de forma a alcançar uma série de benefícios no dia a dia da sala de aula, como o maior engajamento dos alunos em relação ao seu aprendizado, não só de Língua Espanhola, mas também, supostamente, de outras disciplinas, e o melhor aproveitamento do professor para momentos de personalização do ensino por meio de intervenções efetivas.

No que se refere à Categoria II – *Da usabilidade da plataforma ELO na realização das atividades pelos alunos*, verificou-se que a maioria dos aprendizes foi capaz de tomar decisões que pudessem favorecer sua aprendizagem, como: assistir novamente aos vídeos, pausar e voltar a partes específicas quando julgaram necessário. Os educandos também refletiram sobre suas próprias habilidades, assim como tomaram atitudes, como procurar materiais disponíveis na internet para sanar algumas dúvidas, dando indícios do desenvolvimento de sua autonomia.

Acredita-se na contribuição deste trabalho para o ensino de espanhol, principalmente porque mostra possíveis vantagens em se mudar certas concepções de ensino e aprendizagem, de forma a proporcionar um ensino comunicativo direcionado em melhor atender as necessidades dos alunos que aprendem em uma escola regular do Século XXI.

Quanto à Categoria III – *Do interesse dos alunos pelos conteúdos trabalhados a partir do uso de REAs e suas perspectivas quanto ao êxito da aprendizagem*, é possível afirmar, conforme constatado nas manifestações dos educandos, que realizar atividades sob o formato de REAs possibilita maior interesse pelo conteúdo e, conseqüentemente, um maior aprendizado, pois, além de estarem conectados à internet, conseguem pesquisar sobre o assunto abordado nos exercícios, caso tenham alguma dificuldade.

A utilização de uma metodologia híbrida, com atividades que se complementem no ambiente físico da sala de aula e no ambiente virtual, mostrou-se uma alternativa possível para a promoção do desenvolvimento da

competência tecnológica dos alunos, para a disponibilização do trabalho em equipe, desenvolvimento das habilidades leitoras em diferentes mídias, reflexão e julgamento crítico, além de proporcionar um efetivo aprendizado da Língua Espanhola. Enfim, habilidades e competências essenciais em uma sociedade cada vez mais envolvida por práticas do meio digital.

A busca de proporcionar a interação, a participação e a colaboração dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, unindo os espaços da sala de aula escolar ao virtual, foi o motivo pelo qual se optou pela autoria dos REAs, os quais abarcaram a elaboração criteriosa de módulos de atividades de espanhol como LE por esta professora/mestranda/pesquisadora.

A intenção deste trabalho, apesar de tal iniciativa não ter partido de um coletivo, é de futuro compartilhamento entre os docentes (minimamente os da escola onde ocorreu a intervenção, com vistas a se tornarem multiplicadores), incentivando e promovendo o movimento em direção à construção de uma cultura de uso, (re)criação e (re) adaptação de Recursos Educacionais Abertos.

No que tange à categoria IV – *Das opiniões dos sujeitos da pesquisa quanto à intergração da tecnologia como apoio tecnológico digital no ensino de espanhol*, os alunos destacaram a importância de tal apoio, por incentivar o aprendizado e aumentar a sua efetiva participação nas aulas. Além disso, enfatizaram que o uso da tecnologia digital torna as aulas de Língua Espanhola mais produtivas, pois a conectividade faz parte de seu cotidiano.

É razoável argumentar que os resultados deste estudo corroboram a ideia de que o espaço escolar não pode mais ter como centro a aula expositiva, o professor e a simples obediência a regras por esse impostas, mas deve, isto sim, configurar-se como um espaço profícuo, cenário no qual os educandos experienciam oportunidades de interagirem, construindo saberes e competências. Nessa concepção de espaço, o ensino híbrido insere a tecnologia digital no contexto escolar, sem a necessidade de derrubar paredes, mas quebrando as velhas formas de se enxergar o ensino.

Durante o percurso da pesquisa desenvolvida, pode-se afirmar que, ao contrário do que verbalizam alguns professores, a tecnologia digital aproxima o professor do aluno e os estudantes entre si. O uso de equipamentos como o

computador, o tablet e o smartphone, entre outros aparatos digitais, libera o professor para atuar como orientador e avaliador de seus alunos, aproximando-o à realidade de cada um.

Portanto, é possível defender a ideia de que a utilização das tecnologias digitais, computador conectado à internet e de ferramentas on-line, contribuem para aproximar o educando de seu aprendizado, concedendo um novo “respiro” ao ensino de Língua Espanhola, o qual ocupa um espaço cada vez menor no Ensino Fundamental e Médio.

Por fim, a análise da Categoria V – *Da possibilidade do uso de REAs como apoio a outras disciplinas*, conforme explanado pelos discentes, estes afirmaram que os REAs fazem a diferença como potencializadores do interesse pelo aprender, sendo também um modo dinâmico na busca pelo aprendizado, pois possibilitam, inclusive, a pesquisa on-line.

Observaram-se, ainda, sugestões por parte dos educandos entrevistados de que os REAs sejam integrados ao ensino não apenas de espanhol como também de outros componentes curriculares e conteúdos, quiçá ampliados para outros anos e adiantamentos escolares.

Dessa maneira, e de acordo com a nova proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual inclui nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) a necessidade de acesso ampliado do aluno a diferentes espaços físicos e virtuais, incluindo-se o uso das TIC, compreende-se os REAs como sendo uma oportunidade de se viabilizar que professores e alunos possam, efetivamente, apropriando-se dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, em rede, ser produtores de conhecimentos e culturas.

Outrossim, acredita-se em políticas públicas que abarquem a formação dos profissionais da educação, no sentido de se compreenderem as possibilidades trazidas pela prática de experimentar e pela diversidade de oportunidades propiciadas pelas redes tecnológicas. Nesta perspectiva, potencializa-se o compartilhamento coletivo de descobertas e aprendizados, de forma a romper com a individualidade e promover a multiplicação de ideias e saberes.

Ainda que a realização desta investigação tenha permitido uma maior

aproximação e compreensão a respeito das potencialidades dos REAs para a educação formal no que tange ao ensino e ao aprendizado de espanhol como LE, está claro que outras questões permanecem em aberto, até mesmo por conta do caráter dinâmico e mutável dos problemas sociais e educacionais contemporâneos. Acredita-se, portanto, que esta experiência de pesquisa também teve como consequência o estabelecimento de novas frentes discursivas capazes de fomentar ainda mais o debate. Isso, por sua vez, demandará de nós e de outros pesquisadores mais tempo, esforço e dedicação em futuros trabalhos.

## 9. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria. E. **Informática e Formação de Professores**. Ministério da Educação e Cultura [www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003148pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003148pdf)  
Acesso em: 01 de junho de 2017
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BACICHI, Lilian, TRANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. In: BACICHI, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-65.
- BERGMANN, J; SAMS, A. **A Flip Your Classroom: reach every student in every class every day**. Washington, DC: International Society for Technology in Education, First Editon, 2012. <<http://flipped-learning.com/?p=1073>>. Acesso em: 01 maio 2016.
- BERGMANN, J; SAMS A. **"What IS the Flipped Class?" Entrevista 20 de janeiro, 2013**. Disponível em: <<http://flipped-learning.com/?p=1073>>. Acesso: em 01 maio 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CANALE, M., & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, 1980.1, 1-47.
- CHAGAS, R. Valnir C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1957.
- HYMES, D. H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B., & Holmes, J.(Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, PenguinBooks Ltd.
- JOHNSON. L; BECKER, Adams. S; CUMMINS.M; ESTRADA. **2014 NMC Technology Outlook for Brazilian Universities: a horizon project regional report**. (Panorama Tecnológico NMC 2014.Universidades Brasileiras). Austin, Texas: New Media Consortium, Saraiva, 2014. Disponível em: <<http://www.nmc.org/publication/2014-nmc-technology-outlook-brazilian-universities/>>. Acesso em: 27 abril 2016.
- LARSEN-FREEMAN, **Techniques and principles in language teaching**. New York: OUP. 1986
- LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa (org). **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p.11-36.

LEFFA, V. J. Aprendizagem Mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 3, n.1, p. 21-30, 2005. Disponível em:

<[www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aprendizagem\\_mediada\\_computador.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aprendizagem_mediada_computador.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2016.

LEFFA, V. J. Língua Estrangeira. Ensino e Aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016. 324p.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Revista Polifonia**, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006, Cuiabá, MT. Disponível em: <[http://leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj\\_aprendizagem.pdf](http://leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2016.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003, v.1, p. 13-38. Lei nº 11.161. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm) Acesso em 14 de maio de 2017

LÉVY, Pierre. **Cibercultura** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Coleção TRANS. Ed. 34, 1999. 260p.

LIMA, Leandro H. F.; MOURA, Flávia R. Educação Híbrida. In: BACICHI, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI; Fernando de Melo. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p 90-101.

LIRA, Bruno C. **Práticas Pedagógicas para o século XXI: A sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis, RJ. Vozes. 2016. 126p.

MORAN, José Manoel. A gestão da educação a distância no Brasil. In: MILL, Daniel e PIMENTEL, Nara (orgs). **Educação a distância: Desafios contemporâneos**. São Carlos: Ed. da UFSCar. 2010

MORAN, José Manoel. Educação Híbrida. In: BACICHI, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI; Fernando de Melo. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 28-45.

MORAES, G. B; LIMA, M. S. Um estudo qualitativo sobre a transferência na aprendizagem de espanhol por alunos brasileiros. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 2, n. 2, p.277-293. jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/nd/article/view/5371>>. Acesso em: 06 out. 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NETO, Adolfo; TREVISANI; Fernando de Melo. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso. 2015. p. 81-87.

NÓVOA, Antônio. **Para o estudo sócio-histórico de gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação. Lisboa. 1991

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e profissão docente. In: Antônio Nóvoa (org) **Os professores e sua formação**. Dom Quixote. Lisboa. 1995.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto Editora. Lisboa. 1999.

OKADA, Alexandra. **COLEARN 2.0**: refletindo sobre o conceito de coaprendizagem via REA na Web 2.0. The Open University Knowledge Media Institute, 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/50200920/Alexandra-Okada>>. Acesso em: 21 maio 2016.

OKADA, Alexandra; BUJOKAS, Alexandra. Continuidades abertas de prática e redes sociais de coaprendizagem da UNESCO, 2012. In: OKADA, Alexandra (Org.). **Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais coaprendizagem e desenvolvimento profissional**. Cambridge: The Open University Press, 2012, v. 1. Disponível em: <<http://oer.kmi.open.ac.uk/wp-content/uploads/2012/04/UNESCO.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2016.

OLIVEIRA, Maria M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, F. **Geografia e Educação online**: práticas escolares em rede social. 2014. 78f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia – Linha de Ensino. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

PAIVA, V. L. M. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. Caos, Complexidade e Aquisição de Segunda Língua. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; NASCIMENTO, Milton do. (Org.). **Sistemas adaptativos e complexos: Língua(gem) e Aprendizagem**. Belo Horizonte. Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 187-203.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**. 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com./techist.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

PINHEIRO, D. S. **Potencialidades dos Recursos Educacionais Abertos para a educação formal em tempos de cibercultura**. 2014. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2014.

PIRES, Carla Fernanda F. Educação Híbrida. In: BACICHI, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI; Fernando de Melo. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso. 2015. p. 124 – 137.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, digital immigrants**. NBC University Press, v. 9, n.5, out. 2001. Tradução: Souza, Roberta. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

PRETTO, Nelson. Professores autores em rede. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 71-89. Disponível em: <<http://issuu.com/lucaspretti/docs/livrorea>>. Acesso em: 21 maio 2016.

ROSSINI, Carolina; GONZALEZ, Cristiana. REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson (orgs.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 35-69. Disponível em: <<http://issuu.com/lucaspretti/docs/livrorea>>. Acesso em: 22 maio 2016.

RODRIGUES, Eric F. Educação Híbrida. In: BACICHI, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI; Fernando de Melo. (Org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso. 2015. p. 124 – 137.

SANTOS, C. G. **O desenvolvimento e a implementação de uma Webquest Interativa e Adaptativa destinada ao ensino de línguas**. 2014. Disponível em: <<http://www.tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bistream/tede/363/1/camila%20santo.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SANTOS, Andrea. Educação Aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 71-89. Disponível em: <<http://issuu.com/lucaspretti/docs/livrorea>>. Acesso em: 20 maio 2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

SANTOS, Glauco de S. Educação Híbrida. In: BACICHI, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI; Fernando de Melo. (Org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 104-120.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, M. J. **Do presencial ao virtual**: contribuições do uso de ambientes virtuais e ferramentas *online* para o ensino de literatura. 2013. 114f. Tese. (Doutorado em Letras: Estudos Literários) Universidade Federal de Londrina.UEL. Londrina, 2013.

SCHNEIDER, Elton Ivan; SUHR, Inge Renate Froze; ROLON, Vanessa E. K;ALMEIDA, Cláudia Mara de. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. **Revista Intersaberes**, vol. 8, n.16, p.68-81.jul/dez. 2013.Online. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/>>.Acesso em: 27 abril 2016.

SCHNEIDER, Fernanda. Educação Híbrida. In: BACICHI, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI; Fernando de Melo. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 67-80.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila S. de. Educação Híbrida. In: BACICHI, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI; Fernando de Melo. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 141-154.

TAROUCO, Liane Margarida Rockembach ET al. Fatores que afetam o reuso de objetos de aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 9, n. 1, julho, 2012.

VALENTE, José A. **Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação**. Campinas. São Paulo: UNICAMP/NIED, 1998. 501p.

VALENTE, J. A. **Por quê o computador na educação?** In: J. A. Valente (org.) *Computadores e Conhecimento: representando a educação*. Campinas, SP. Gráfica Central da UNICAMP. 1993b.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael, **A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para Professores de línguas**. 2007. 223f. Tese (Doutorado em Informática e Educação) - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael; DUARTE, Gabriela B. Interação e a sala de aula de língua estrangeira em contextos digitais: uma perspectiva complexa. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v.18, n.23, p. 129-146. Jan/jun. 2011. Online. Disponível em:

<http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/26/543> Acesso em: 15 outubro 2016.

## APÊNDICES

## Apêndice 1 – Termo de Consentimento livre e esclarecido



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
SUL-RIO-GRANDENSE  
Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia

### TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_,

CPF \_\_\_\_\_, CI \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordo em ser entrevistado(a), responder a um questionário e participar da pesquisa referente ao projeto intitulado: Recursos Educacionais Abertos (REAs), voltados para o ensino de línguas, desenvolvido por Marita Valente Balreira. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profª Drª Ana Paula de Araújo Cunha, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário.

Afirmo que aceito participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, resumem-se em traçar, por meio de uma pesquisa qualitativa, a utilização de Recursos Educacionais Abertos principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, que pressupõe o uso de novas tecnologias como possíveis recursos nas aulas.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Minha colaboração se fará de forma anônima, sendo minha identidade preservada. Dessa forma, o acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e seu /sua orientador(a).

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de LIVRE Consentimento, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Pelotas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

Assinatura do (a) participante ou responsável :

Assinatura da pesquisadora:

Assinatura da orientadora:

Maritane Marita Valente Balreira (pesquisadora) – mvalentebalreira@gmail.com  
Profª. Dra. Ana Paula de Araújo Cunha (orientadora) – cpaed.anacunha@gmail.com

## Apêndice 2- Questionário Aplicado aos estudantes da pesquisa



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE  
Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia

### Questionário Individual

#### 1. Dados de identificação

- I. Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
II. E-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: ( ) \_\_\_\_\_

#### 2. Com relação a Tecnologia

- I. O que você entende por tecnologia?
- II. Com que frequência você tem acesso a internet por semana?  
( ) Nenhuma vez ( ) Pouca vezes ( ) Várias vezes ( ) Sempre
- III. Utiliza os Recursos de mídias digitais?  
( ) Nenhuma vez ( ) Pouca vezes ( ) Várias vezes ( ) Sempre
- IV. Você costuma fazer trabalhos com a utilização de recursos de mídias e a internet?  
( ) Nenhuma vez ( ) Pouca vezes ( ) Várias vezes ( ) Sempre
- V. Como você avalia seu conhecimento sobre o computador e a navegação na internet?  
( ) Ruim ( ) Bom ( ) Muito Bom ( ) Ótimo

#### 3. Relação as aulas com a utilização de Recursos Educacionais Abertos (REAs)

- I. Preferem aulas diferenciadas com a utilização de recursos digitais?  
( ) Sim ( ) Não

Justifique sua Resposta:

- II. Com relação à compreensão de conteúdo, consegue compreender mais facilmente os conteúdos proposto com a utilização de Recursos digitais?  
( ) Sim ( ) Não

Justifique sua Resposta:

- Quando é dada a aula com a utilização dos REAs, todos têm acesso, permitindo que a aprendizagem seja igualitária sem a exclusão e o acesso pleno do material?  
(  ) Sim (  ) Não

Justifique sua Resposta:

#### 4. Quanto à Língua Estrangeira

- I. O que você acha da disciplina de língua estrangeira em sala?  
(  ) Ruim (  ) Bom (  ) Muito Bom (  ) Ótimo

Justifique sua Resposta:

- A utilização dos REAs, facilita aprendizagem?  
(  ) Sim (  ) Não

Justifique sua Resposta:

- Você buscará aprofundar o estudo de outra língua após a conclusão do Ensino Médio?  
(  ) Sim (  ) Não

Justifique sua Resposta:

### Apêndice 3- Questões da Entrevista semi-estruturada aplicada aos estudantes



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRADENSE

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

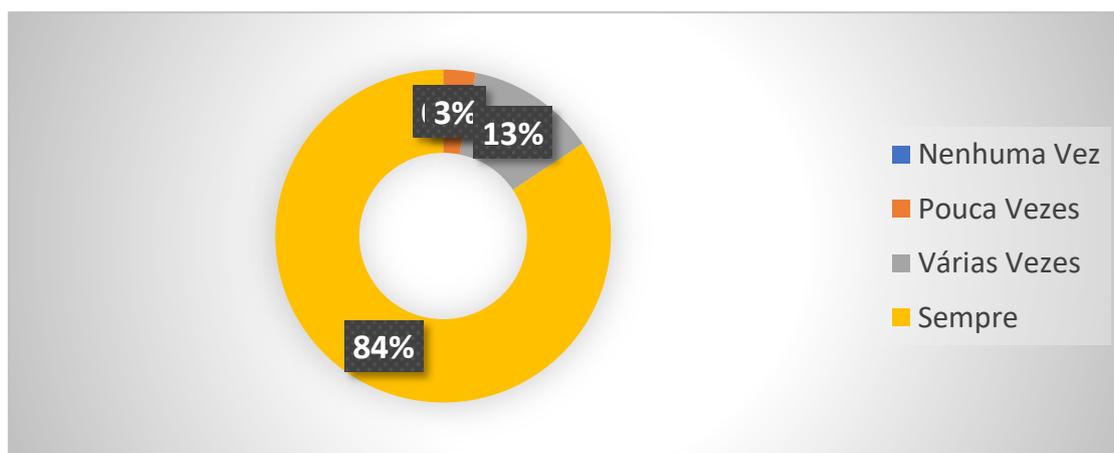
CÂMPUS PELOTAS

Perguntas para entrevista

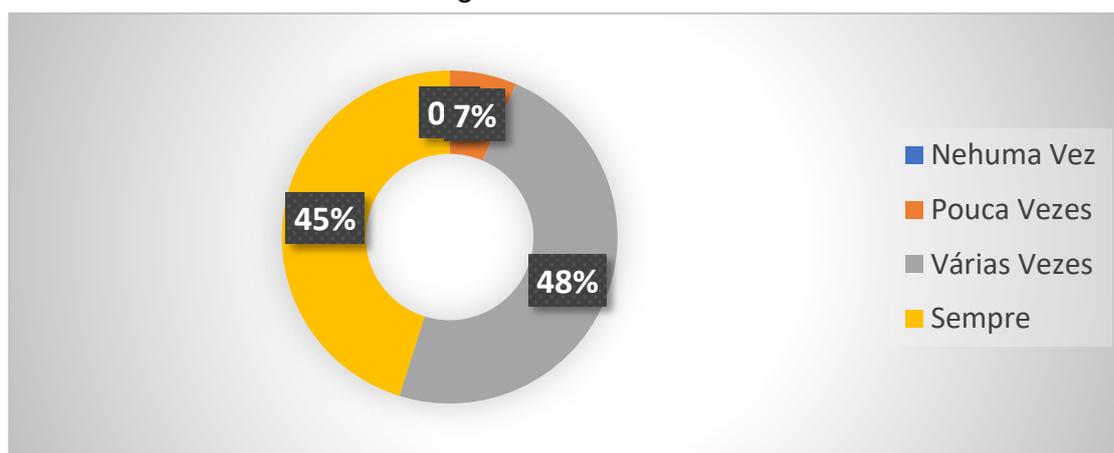
- 1- O que você entende por REAs (Recursos Educacionais Abertos) ?
- 2- O que achou das aulas as quais se utilizou os REAs?
- 3- Preciou da ajuda do professor para a realização da tarefa ?
- 4- A utilização de recursos tecnológicos faz com que você, aluno, se interesse mais pelos conteúdos trabalhados, possibilitando uma melhor aprendizagem ?
- 5- O uso de recursos tecnológicos possibilitou a participação de todos os alunos, fazendo com que todos os colegas interagissem em sala de aula?
- 6- Estas conectado à internet, com que frequência ao dia?
- 7- Ao utilizar a plataforma ELO, conseguiu manipular facilmente as atividades sem a necessidade de auxílio do professor?
- 8- Desejas que cada vez mais o professor utilize ferramentas de apoio tecnológico digital em suas aulas ?
- 9- Sugere o uso de REAs para outras turmas assim como para outras disciplinas?

## Apêndice 4 – Gráficos contendo resultados dos questionários aplicados

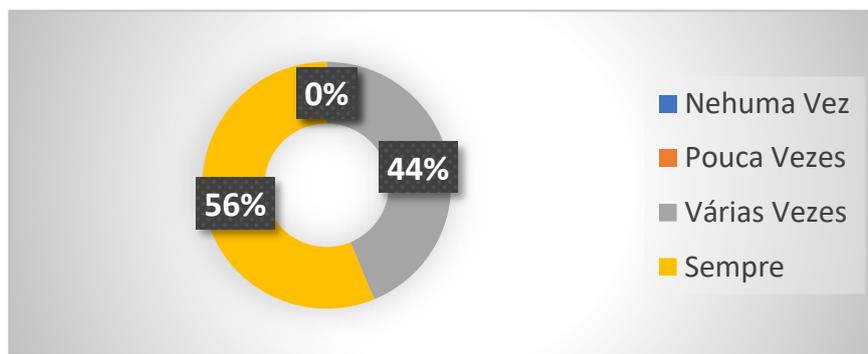
Com que Frequência você tem acesso a internet por semana ?



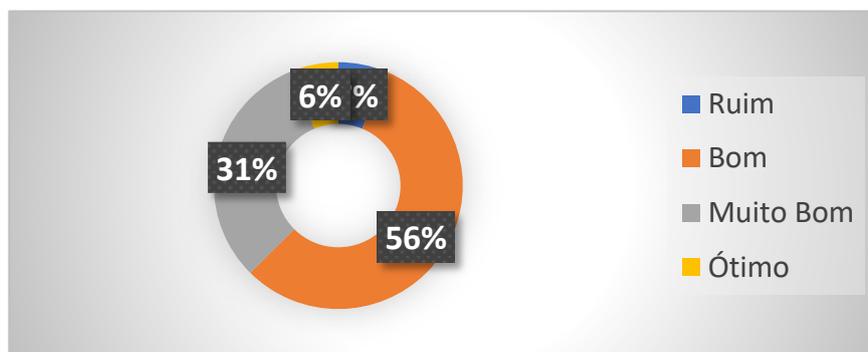
Utiliza os Recursos de mídias digitais?



Você costuma fazer trabalhos com a utilização de recursos de mídias e a internet?

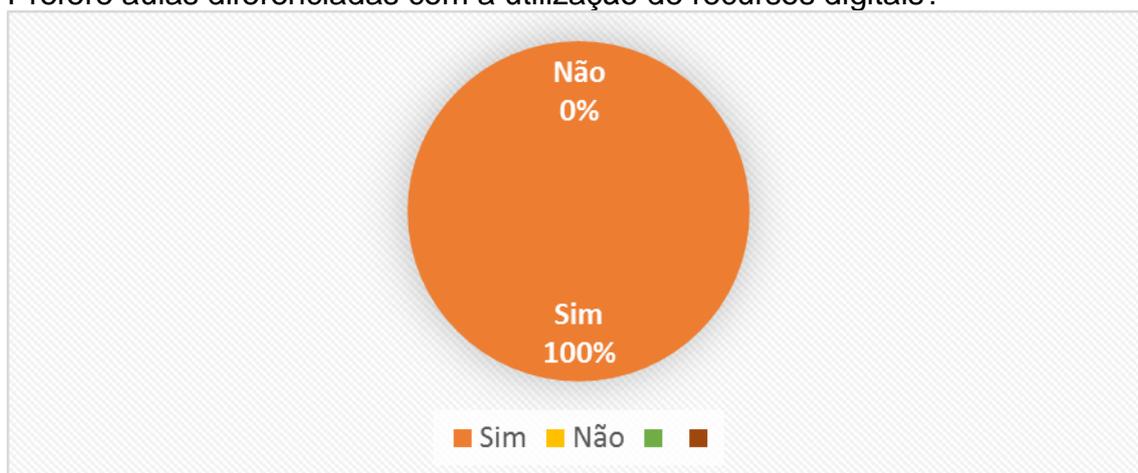


Como você avalia seu conhecimento sobre o computador e a navegação na internet?

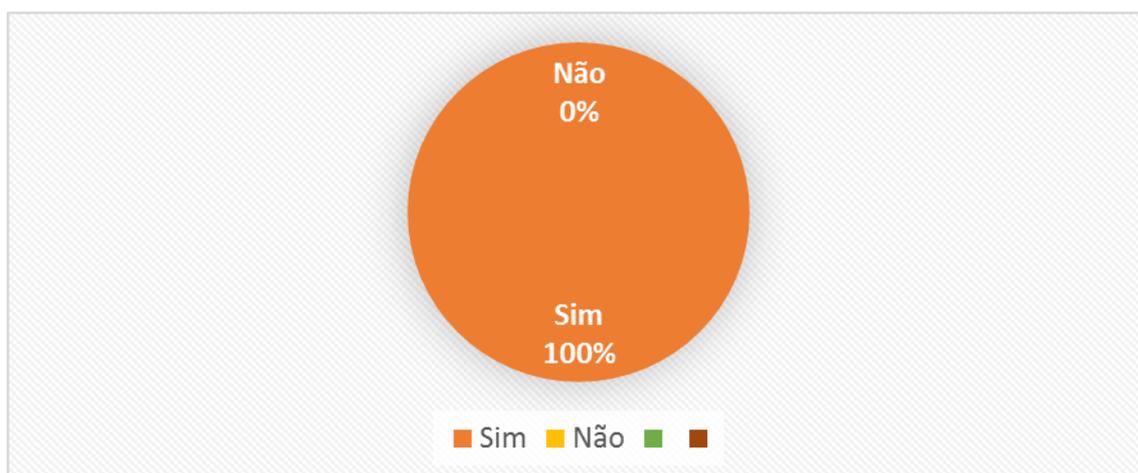


## Aulas com a utilização de Recursos Educacionais Abertos (REAs)

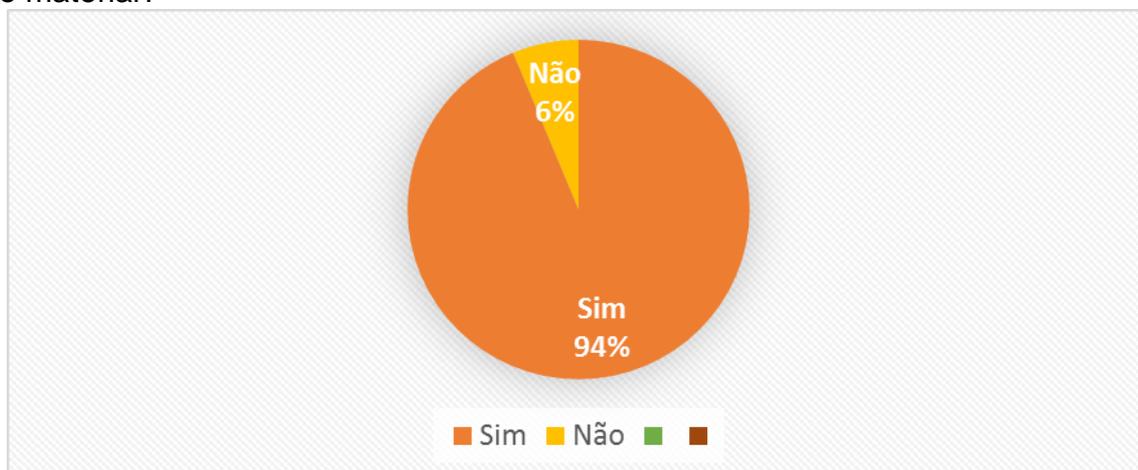
Prefere aulas diferenciadas com a utilização de recursos digitais?



Com relação à compreensão de conteúdo, consegue compreender mais facilmente os conteúdos proposto com a utilização de Recursos digitais?



Quando é dada a aula com a utilização dos REAs, todos têm acesso, permitindo que a aprendizagem seja igualitária sem a exclusão e o acesso pleno do material?



## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Degrações das entrevistas

**ANEXO 2016-12-05\_10-38-23-** Degração da entrevista do Aluno(a) A1, do 3º Ano do Ensino Médio

### Perguntas

- 1- O que você entende por REAs (Recursos Educacionais Abertos) ?  
Recursos através da internet.
  
- 2- O que achou das aulas as quais se utilizou os REAs?  
Achei bem legal.
  
- 3- Precisou da ajuda do professor para a realização da tarefa ?  
Não, na maioria não, ela passou uma explicação geral.
  
- 4- A utilização de recursos tecnológicos faz com que você, aluno, se interesse mais pelos conteúdos trabalhados, possibilitando uma melhor aprendizagem ?  
  
Acho que sim principalmente pra gente mais jovem em que estamos sempre conectados e assim é até mais fácil, mais fácil estar conectados com o celular do que com o caderno.
  
- 5- O uso de recursos tecnológicos possibilitou a participação de todos os alunos, fazendo com que todos os colegas interagissem em sala de aula?  
  
Sim pude perceber que todos participaram e se acontecesse algum imprevisto de não funcionar o aparelho nos juntamos para a realização da tarefa
  
- 6- Estas conectado a internet, com que frequência ao dia ?  
  
Estou sempre conectado a internet
  
- 7- Ao utilizar a plataforma ELO, conseguiu manipular facilmente as atividades sem a necessidade de auxílio do professor ?  
  
Sim bem facil.

- 8- Desejas que cada vez mais o professor utilize ferramentas de apoio tecnológico digital e sala de aula ?

Sim, é uma boa e insentiva cada vez mais a gente a aprender porque tá dentro da nossa realidade.

- 9- Sugere o uso de REAs para outras turmas assim como para outras disciplinas ?

Sim, sugiro que seja trabalhado em todas as turmas, é uma forma muito boa da gente aprender, então deve ser passada novamente para os novos 3º anos porque de uma forma ou de outra o aluno se interessa mais, é um jeito diferente. Quando o professor traz uma coisa nova a gente se interessa por aquilo porque não é sempre a mesma coisa então acho que é uma forma bem melhor de aprender.

**ANEXO 2016-12-05\_10-43-08-** Degravação da entrevista do Aluno(a) A2, do 3º Ano do Ensino Médio

### Perguntas

1- O que você entende por REAs (Recursos Educacionais Abertos) ?

É um programa que ... Ahh... não sei muito assim mas a gente trabalhou com computador onde entrávamos na internet, onde já tinha alguns trabalhos prontos e a gente ia respondendo são recursos.

2- O que achou das aulas as quais se utilizou os REAs?

Eram boas porque era algo diferente, normalmente a gente fica no caderno. Então nos tínhamos a oportunidade de ir para o laboratório de informática fazer era melhor, eu achava.

3- Precisou da ajuda do professor para a realização da tarefa ?

Algumas sim, porque tinha algumas questões que a gente não sabia muito bem que eram mais complexas e eu pedia ajuda.

4- A utilização de recursos tecnológicos faz com que você, aluno, se interesse mais pelos conteúdos trabalhados, possibilitando uma melhor aprendizagem ?

Eu acho, porque como é diferente a gente tem mais interesse em aprender, e nós podíamos acessar em casa também.

5- O uso de recursos tecnológicos possibilitou a participação de todos os alunos, fazendo com que todos os colegas interagissem em sala de aula?

Sim aqui tem o laboratório, ai quando não dava para acessar a internet a \_\_\_\_\_ Marita dava outra atividade em xerox, então todos tinham atividades.

6- Estas conectado a internet, com que frequencia ao dia ?

Não estou sempre conectado. Na aula eu evito... ai quando chego em casa vejo, mas tenho sempre internet disponível.

7- Ao utilizar a plataforma ELO, conseguiu manipular facilmente as atividades sem a necessidade de auxílio do professor ?

Sim, achei fácil, bem dinâmica,

8- Desejas que cada vez mais o professor utilize ferramentas de apoio tecnológico digital e sala de aula ?

Sim, eu desejo sim. Achei muito interessante.

9- Sugere o uso de REAs para outras turmas assim como para outras disciplinas ?

Sim, acho que todos devem ter a oportunidade de trabalhar assim, algo diferente. Achei diferente, pude me empenhar mais pra aprender.

**ANEXO 2016-12-05\_11-20-22** - Degravação da entrevista do Aluno(a)  
A3, do 3º Ano do Ensino Médio

Perguntas

- 1- O que você entende por REAs (Recursos Educacionais Abertos) ?

Ai, não sei muito explicar o que é. Pra mim parece usar tecnologia dentro da sala de aula, e falar sobre o que favorece e tudo mais.

- 2- O que achou das aulas as quais se utilizou os REAs?

Achei muito mais dinâmica e muito menos cansativa.

- 3- Precisou da ajuda do professor para a realização da tarefa ?

Não muito.

- 4- A utilização de recursos tecnológicos faz com que você, aluno, se interesse mais pelos conteúdos trabalhados, possibilitando uma melhor aprendizagem ?

Sim, porque além de poder pesquisar as diversas áreas, abranger mais o conteúdo, não fica aquela mesma coisa de sempre de todas as aulas, uma coisa mais diferenciada e menos cansativa. Daí o interesse aumenta e a gente aprende mais porque estamos conectados.

- 5- O uso de recursos tecnológicos possibilitou a participação de todos os alunos, fazendo com que todos os colegas interagissem em sala de aula?

Sim, dentro da escola sim. Agora fora eu não sei, mas todos conseguiram fazer as atividades.

- 6- Estas conectado a internet, com que frequência ao dia ?

Não tenho sempre internet e utilizo mais em casa.

- 7- Ao utilizar a plataforma ELO, consigo manipular facilmente as atividades sem a necessidade de auxílio do professor ?

Sim, claro, a plataforma é bem simples e fácil de entender o que se utiliza nela.

- 8- Desejas que cada vez mais o professor utilize ferramentas de apoio tecnológico digital e sala de aula ?

Sim, porque na minha opinião é mais fácil de entender e aprender o conteúdo, além de tornar a aula muito menos cansativa e mais produtiva.

- 9- Sugere o uso de REAs para outras turmas assim como para outras disciplinas ?

Sim , eu sugiro porque é uma forma de aprender mais porque pesquisamos.

- 10-Como foi a aula?

Elá chegou super animada, normalmente já conhecemos a maioria dos professores pelo o que os outros alunos falam eai falou que a aula ia ser um pouco diferenciada e assim fluiu a aula, não foi cansativa, foi bem legal a aula dela, sempre gostei.

- 11-O que achou das atividades quando utilizou o ELO?

Muito boas e bem diferente das outras aulas e sempre que tinha dúvida nós podíamos perguntar. Quando estávamos em casa mandavamos mensagens e ela respondia, além do próprio ELO que disponibiliza falar com o professor.

**ANEXO 2016-12-05\_11-27-33** - Degravação da entrevista do Aluno(a) A4, do 3º Ano do Ensino Médio

Perguntas

- 1- O que você entende por REAs (Recursos Educacionais Abertos) ?  
É a incersão da tecnologia na educação.
  
- 2- O que achou das aulas as quais se utilizou os REAs?  
Bem dinâmica.
  
- 3- Precisou da ajuda do professor para a realização da tarefa ?  
Não muito porque é bem fácil.
  
- 4- A utilização de recursos tecnológicos faz com que você, aluno, se interesse mais pelos conteúdos trabalhados, possibilitando uma melhor aprendizagem ?  
  
Sim, como é uma coisa que está muito presente no dia a dia, a internet, e que se não for assim acaba casando e ficando muito maçante, é através dos REAs que a gente consegue se interessar mais pelo assunto que vamos estudar e se acaba aprendendo porque o interesse aumenta.
  
- 5- O uso de recursos tecnológicos possibilitou a participação de todos os alunos, fazendo com que todos os colegas interagissem em sala de aula?  
Sim.
  
- 6- Estas conectado a internet, com que frequencia ao dia ?  
  
Tenho a maior parte do tempo no trabalho e em casa.
  
- 7- Ao utilizar a plataforma ELO, conseguiu manipular facilmente as atividades sem a necessidade de auxilio do professor ?  
  
Sim, bem dinâmica, não precisa de muita explicação. Consegui achar a atividade com facilidade.
  
- 8- Desejas que cada vez mais o professor utilize ferramentas de apoio tecnológico digital e sala de aula ?

Sim. A gente participa mais.

9- Sugere o uso de REAs para outras turmas assim como para outras disciplinas ?

Sim, com toda a certeza

10-Como foi a aula ?

Foi elaborado no ELO as atividades e sempre que precisasse de ajuda tínhamos ajuda. E como a professora já aderiu a mais tempo foi bem tranquilo, normal.

**ANEXO 2016-12-05\_11-34-21-** Degravação da entrevista do Aluno(a) A5, do 3º Ano do Ensino Médio

Perguntas

- 1- O que você entende por REAs (Recursos Educacionais Abertos) ?

Olha, de acordo com o que foi falado, que é exercícios e conteúdos online, onde entramos nos sites e fizemos exercícios.

- 2- O que achou das aulas as quais se utilizou os REAs?

Achei muito legal, melhor que a aula normal, e até é mais fácil de aprender.

- 3- Precisou da ajuda do professor para a realização da tarefa ?

Só em algumas.

- 4- A utilização de recursos tecnológicos faz com que você, aluno, se interesse mais pelos conteúdos trabalhados, possibilitando uma melhor aprendizagem ?

Acredito que sim. Pra mim é muito melhor. Consegui pesquisar ao mesmo tempo que fazia os exercícios. Daí a gente aprende melhor.

- 5- O uso de recursos tecnológicos possibilitou a participação de todos os alunos, fazendo com que todos os colegas interagissem em sala de aula?

Na hora presencial, todos participaram todos tinham que criar o cadastro e fazer as atividades . Quem não conseguiu terminar na hora pode fazer em casa e a professora dava explicação online.

- 6- Estás conectado a internet, com que frequência ao dia ?

Uma boa parte do meu tempo, procuro evitar ficar muito tempo.

- 7- Ao utilizar a plataforma ELO, conseguiu manipular facilmente as atividades sem a necessidade de auxílio do professor ?

Sim.

8- Desejas que cada vez mais o professor utilize ferramentas de apoio tecnológico digital e sala de aula ?

É bom usar sim.

9- Sugere o uso de REAs para outras turmas assim como para outras disciplinas ?

Sim, acho muito legal. Me recordo do 1º ano onde tínhamos que fazer gráficos e íamos pra sala de informática e era muito bom.

10-Como foi a aula?

Explicava o que era pra ser feito e ajudava bastante. O legal é que podia fazer em casa, então não eramos muito prejudicados.

**ANEXO 2017-10-09\_06-47-45-** Degravação da entrevista do Aluno (a)

A10, do 3º Ano do Ensino Médio

## Perguntas

1. O que você entende por REAs (Recursos Educacionais Abertos)?

Atividades através do uso da informática onde fizemos em algumas aulas. Basicamente isso que eu sei. Atividades através do uso da internet e auxílio do computador.

2. O que achou das aulas as quais se utilizou os REAs?

As aulas foram interessantes e bem produtivas, legais e boas de fazer.

3. Precisou da ajuda do professor para a realização da tarefa?

Em algumas, informações de como entrar no site e auxílio no cadastro.

4. A utilização de recursos tecnológicos faz com que você, aluno, se interesse mais pelos conteúdos trabalhados, possibilitando uma melhor aprendizagem?

Sim, porque como falado anteriormente são assuntos bem interessantes e como poderei te dizer, tenho mais autonomia e é bem melhor do que estar em uma sala de aula com livros ou o professor explicando muitas vezes. Assim é mais interessante.

5. Estás conectado a internet, com que frequência ao dia?

Pouca. Tenho internet no celular, mas não utilizo porque fico a maior parte do tempo em aula então poucos períodos, mais mesmo é à noite.

6. Ao utilizar a plataforma ELO, conseguiu manipular facilmente as atividades sem a necessidade de auxílio do professor?

Sim, só no preenchimento do cadastro mesmo.

7. Desejas que cada vez mais o professor utilize ferramentas de apoio tecnológico digital em sala de aula?

Sim, nos ajuda a ter mais acesso a muitas coisas que não temos em sala de aula e não acho que atrapalha em alguma coisa.

8. Sugere o uso de REAs para outras turmas assim como para outras disciplinas?

Sugiro para as outras turmas e inclusive para outras disciplinas, dependendo das atividades propostas, sim.

**ANEXO 2017-10-09\_06-47-45-** Degravação da entrevista do Aluno (a)  
A11, do 3º Ano do Ensino Médio

Perguntas

1. O que você entende por REAs (Recursos Educacionais Abertos)?

Ahhh.. não sei, ferramentas de ensino aprendizagem online (?)É que trabalhamos pouco este ano, vimos bastante este ano com a professora.

2. O que achou das aulas as quais se utilizou os REAs?

Eu gostei bastante, acho mais participativo.

3. Precisou da ajuda do professor para a realização da tarefa?

Não, conseguimos concluir a tarefa facilmente, muito melhor assim do que no livro, ver as imagens fazendo tudo pelo computador assim é mais fácil e entendendo tudo, já no livro acho uma linguagem mais complicada.

4. A utilização de recursos tecnológicos faz com que você, aluno, se interesse mais pelos conteúdos trabalhados, possibilitando uma melhor aprendizagem?

Sim, me possibilitou uma melhor aprendizagem.

5. O uso de recursos tecnológicos possibilitou a participação de todos os alunos, fazendo com que todos os colegas interagissem em sala de aula?

Sim, todos participaram, todos fizeram, percebo que com o uso de tecnologia em sala de aula todos prestaram atenção e fizeram o proposto.

6. Estás conectado a internet, com que frequência ao dia?

Uso mais à noite quando estou em casa.

7. Ao utilizar a plataforma ELO, conseguiu manipular facilmente as atividades sem a necessidade de auxílio do professor?

Aam... não precisei muito da ajuda do professor. A gente só teve uma questão que pedimos ajuda em uma palavra e preenchemos a ficha de cadastro facilmente.

8. Desejas que cada vez mais o professor utilize ferramentas de apoio tecnológico digital e sala de aula?

Sim, e recomendo.

9. Sugere o uso de REAs para outras turmas assim como para outras disciplinas?

Sim recomendo, pois podemos fazer em casa e usar esta ferramenta para outras disciplinas como português. Já não recomendo para as exatas, acho que necessita de muita prática.

**ANEXO 2017-10-09\_06-47-45-** Degravação da entrevista do Aluno (a)  
A12, do 3º Ano do Ensino Médio

Perguntas

1. O que você entende por REAs (Recursos Educacionais Abertos)?

Eu acho que é uma forma de estudo ou aprendizagem diferente do tradicional.

2. O que achou das aulas as quais se utilizou os REAs?

Achei melhor do que o comum, e é diferente, menos cansativa que as aulas normais.

3. Precisou da ajuda do professor para a realização da tarefa?

Muito pouco.

4. A utilização de recursos tecnológicos faz com que você, aluno, se interesse mais pelos conteúdos trabalhados, possibilitando uma melhor aprendizagem?

Sim, justamente por ser uma aula mais tecnológica, diferente da aula cansativa dos alunos sentados um atrás do outro, com a tecnologia temos mais interação com os colegas e mais motivação para aprender.

5. O uso de recursos tecnológicos possibilitou a participação de todos os alunos, fazendo com que todos os colegas interagissem em sala de aula?

Sim, todos se interessaram por ser diferente, um método melhor de aprendizagem, menos cansativo.

6. Estás conectado a internet com que frequência ao dia?

Vinte e quatro horas por dia, estamos conectados à internet, ainda mais com o celular que possibilita isso.

7. Ao utilizar a plataforma ELO, conseguiu manipular facilmente as atividades sem a necessidade de auxílio do professor?

Sim, só em algumas coisas que tínhamos dúvidas. Ao se inscrever na plataforma precisamos de ajuda.

8. Desejas que cada vez mais o professor utilize ferramentas de apoio tecnológico digital em sala de aula?

Com toda a certeza, como já tinha falado, não é cansativo e é mais prazeroso.

9. Sugere o uso de REAs para outras turmas assim como para outras disciplinas?

Seria muito bom se todas as disciplinas tivessem este método de ensinar. Acho que seria bem melhor do que aquela coisa chata onde todos já estão cansados de estarem lá sentadinhos na classe olhando pra sala, olhando para o quadro.

**ANEXO 2017-10-09\_06-47-45-** Degravação da entrevista do Aluno (a)  
A13, do 3º Ano do Ensino Médio

Perguntas

1. O que você entende por REAs (Recursos Educacionais Abertos)?

Seria um novo modo de aprender com tecnologia ou coisa assim.

2. O que achou das aulas as quais se utilizou os REAs?

Muito melhor, tipo, a gente interage melhor com as aulas.

3. Precisou da ajuda do professor para a realização da tarefa?

Pouco, as vezes, só pra saber onde acessar e tal mas com relação aos conteúdos foi tranquilo.

4. A utilização de recursos tecnológicos faz com que você, aluno, se interesse mais pelos conteúdos trabalhados, possibilitando uma melhor aprendizagem?

Eu acredito que sim porque é chato só ficar escrevendo, escrevendo. Acho que aprendemos melhor porque é uma coisa que lidamos mais direto.

5. O uso de recursos tecnológicos possibilitou a participação de todos os alunos, fazendo com que todos os colegas interagissem em sala de aula?

Acho que só os que faltaram mesmo não participaram, porque todo mundo interagiu bem mesmo com a atividade. Que eu lembre todo mundo participou. Foi bem legal, os que não conseguiram terminar, fizeram em casa.

6. Estás conectado a internet com que frequência ao dia?

Acho que todo dia, ainda mais com o celular.

7. Ao utilizar a plataforma ELO, conseguiu manipular facilmente as atividades sem a necessidade de auxílio do professor?

Sim, eu tenho bastante conhecimento da disciplina e achei bastante tranquilo.

8. Desejas que cada vez mais o professor utilize ferramentas de apoio tecnológico digital e sala de aula?

Acho que tem algumas matérias que são mais complicadas. Claro que todas têm suas dificuldades, mas seria bem mais fácil se tivesse outro jeito de aprender.

9. Sugere o uso de REAs para outras turmas assim como para outras disciplinas?

Sim porque não acho que seja só para o terceiro ano. Acho que todo mundo deveria participar porque é um jeito mais divertido. E nas outras disciplinas também porque a gente acaba ficando naquilo de sempre, não gosta da disciplina porque é sempre a mesma coisa, e se mudasse, com toda a certeza teria mais participação.

**ANEXO 2017-10-09\_06-47-45-** Degravação da entrevista do Aluno (a)  
A14, do 3º Ano do Ensino Médio

Perguntas

1. O que você entende por REAs (Recursos Educacionais Abertos)?

Acho que é o uso da tecnologia em sala de aula.

2. O que achou das aulas as quais se utilizou os REAs?

Achei mais didático porque estamos acostumados com as cadeiras enfileiradas e as mesas, o professor na frente e o quadro. E é isso, e escrever no caderno. E fazer as atividades com a tecnologia que está no nosso cotidiano, eu acho que é muito mais legal, não é aquela coisa monótona onde estamos sempre fazendo a mesma coisa. Muda porque a tecnologia é aquela coisa como uso do computador, mas lá dentro tem várias possibilidades.

3. Precisou da ajuda do professor para a realização da tarefa?

Não, não eu não precisei de ajuda.

4. A utilização de recursos tecnológicos faz com que você, aluno, se interesse mais pelos conteúdos trabalhados, possibilitando uma melhor aprendizagem?

Sim, sim porque tu mesmo vais vendo, tá ali pra ti entender. A pessoa não precisa ficar explicando, ficar passando matéria, tipo, tu pesquisa com o recurso da internet e pronto.

5. O uso de recursos tecnológicos possibilitou a participação de todos os alunos, fazendo com que todos os colegas interagissem em sala de aula?

Sim todos gostaram e fizeram.

6. Estás conectado a internet com que frequência ao dia?

O dia inteiro.

7. Ao utilizar a plataforma ELO, conseguiu manipular facilmente as atividades sem a necessidade de auxílio do professor?

Sim, não tive dificuldade nenhuma. Tanto é que só foi a professora falar e acessamos e fizemos.

8. Desejas que cada vez mais o professor utilize ferramentas de apoio tecnológico digital em sala de aula?

Sim, justamente, acho retrógrado nós continuarmos dentro da sala de aula quando a tecnologia avança tanto e tu chega na sala e usa um monte de caderno e escreve. Escreve que até chega a doer a mão de tanta matéria... enquanto a tecnologia avança tanto e que já deveria estar em sala de aula.

9. Sugere o uso de REAs para outras turmas assim como para outras disciplinas?

Sim, acho que todos podem trabalhar em outras disciplinas também.

**ANEXO 2017-10-09\_06-47-45-** Degravação da entrevista do Aluno (a)  
A15, do 3º Ano do Ensino Médio

Perguntas

1. O que você entende por REAs (Recursos Educacionais Abertos)?

Não entendo muito bem.

2. O que achou das aulas as quais se utilizou os REAs?

Achei muito boa porque é um outro ambiente onde a gente consegue aprender mais e tem mais coisas que nos atraem como imagens e vídeos. Coisas estas que nos chamam atenção.

3. Precisou da ajuda do professor para a realização da tarefa?

Não, só na questão das ferramentas, tipo, como usar.

4. A utilização de recursos tecnológicos faz com que você, aluno, se interesse mais pelos conteúdos trabalhados, possibilitando uma melhor aprendizagem?

Sim, com certeza. Como eu digo sempre, o tradicional não me agrada, nos acostumamos com o tradicional, achamos chato, mas quando sai desta parte por outras coisas que nos chama atenção com certeza a gente aprende mais.

5. O uso de recursos tecnológicos possibilitou a participação de todos os alunos, fazendo com que todos os colegas interagissem em sala de aula?

Talvez aqueles que não foram à aula, mas todos que estiveram na aula fizeram e interagiram.

6. Estás conectado a internet com que frequência ao dia?

Uso a internet no celular em torno de 2 a 3 horas diárias.

7. Ao utilizar a plataforma ELO, conseguiu manipular facilmente as atividades sem a necessidade de auxílio do professor?

Sim, aham, achei bem fácil.

8. Desejas que cada vez mais o professor utilize ferramentas de apoio tecnológico digital em sala de aula?

Sim, com certeza!

9. Sugere o uso de REAs para outras turmas assim como para outras disciplinas?

Sim, as outras turmas como o pessoal é mais novo, eu acho que com esses mecanismos de didática é mais fácil pra eles se interessarem, e, podia com certeza ter em outras disciplinas, pois se torna mais fácil de entender. Espanhol é uma matéria que a gente deixa mais de lado, mas, por exemplo, física ou matemática, as questões a gente podendo ver não só na aula com o professor explicando, mas poder ver fotos, ver exemplos, vídeos, acho que torna mais interessante.

**ANEXO 2017-10-09\_06-47-45-** Degravação da entrevista do Aluno (a)  
A16, do 3º Ano do Ensino Médio

Perguntas

1. O que você entende por REAs (Recursos Educacionais Abertos)?

REAs, acho que a maneira de, vamos supor, interagir com o aluno sabe, por meio da tecnologia, dentro da sala de aula ou fora.

2. O que achou das aulas as quais se utilizou os REAs?

Eu achei muito interessante.

3. Precisou da ajuda do professor para a realização da tarefa?

Não, assim, ela deu a ideia que quando a gente não entendesse alguma coisa era pra procurar na internet, ou quando o tradutor, vamos supor, na internet tava dando errado, ela veio, nos falou e tal. Explicou, sabe?

4. A utilização de recursos tecnológicos faz com que você, aluno, se interesse mais pelos conteúdos trabalhados, possibilitando uma melhor aprendizagem?

Sim, melhor de interagir com a língua e tudo.

5. O uso de recursos tecnológicos possibilitou a participação de todos os alunos, fazendo com que todos os colegas interagissem em sala de aula?

Sim.

6. Estás conectado a internet com que frequência ao dia?

Todo dia.

7. Ao utilizar a plataforma ELO, conseguiu manipular facilmente as atividades sem a necessidade de auxílio do professor?

Sim, a professora só me ajudou a preencher o cadastro.

8. Desejas que cada vez mais o professor utilize ferramentas de apoio tecnológico digital e sala de aula?

Sim, com certeza!

9. Sugere o uso de REAs para outras turmas assim como para outras disciplinas?

Sim, nas áreas das humanas acho que é bem interessante, a gente utilizou pra matemática, no sábado em foco que teve aqui, foi bem fácil de entender a matéria e tal, foi muito melhor de entender que só na sala de aula.

**ANEXO 2017-10-09\_06-47-45-** Degravação da entrevista do Aluno (a)  
A17, do 3º Ano do Ensino Médio

Perguntas

1. O que você entende por REAs (Recursos Educacionais Abertos)?

Por REAs? Aaaaah, eu acho que é uma coisa que, por exemplo, além de ficar focada só no quadro, ficar focada só na sala, ficar focado no livro didático, é uma coisa que tu possa sair, que tu possa pesquisar na internet, e abrir mais visões, digamos assim.

2. O que achou das aulas as quais se utilizou os REAs?

Eu achei, eu achei melhores, mais interessantes que normalmente as aulas dentro das salas de aulas são boas, mas tem outras vezes que são chatas, sabe, que tu não tem aquela vontade. Eu acho que o computador, por exemplo, é uma coisa que a gente, fora do prédio, está sempre conectado, é uma coisa que temos uma ligação. É uma coisa que chama mais atenção.

3. Precisou da ajuda do professor para a realização da tarefa?

Não, mais ou menos, depende da tarefa, depende, alguma coisa que a professora poderia me passar o conhecimento diferente que eu não tinha sobre aquilo sim, mas nas coisas que eu já tinha conhecimento não precisei da ajuda.

4. A utilização de recursos tecnológicos faz com que você, aluno, se interesse mais pelos conteúdos trabalhados, possibilitando uma melhor aprendizagem?

Sim, sim também!

5. O uso de recursos tecnológicos possibilitou a participação de todos os alunos, fazendo com que todos os colegas interagissem em sala de aula?

Todos fazem, chamam, comentam, e eu acho que como é no computador a gente interage mais juntos do que quando é em sala de aula por causa que ai fica cada um com seu caderno e não fica falando, sabe?

6. Estás conectado a internet com que frequência ao dia?

Eu, todo o dia-a-dia .

7. Ao utilizar a plataforma ELO, conseguiu manipular facilmente as atividades sem a necessidade de auxílio do professor ?

Sim, a professora explicou só na primeira aula como funcionaria, como era o programa e tudo mais, e ai depois nas próximas aulas a gente conseguiu fazer sozinho mesmo.

8. Desejas que cada vez mais o professor utilize ferramentas de apoio tecnológico digital em sala de aula?

Acho que ai seria bem melhor.

9. Sugere o uso de REAs para outras turmas assim como para outras disciplinas?

Eu sugeriria, ainda mais pras crianças ainda mais pra terem mais uma oportunidade, por exemplo, hoje em dia no trabalho sempre tem que usar alguma tecnologia. Então acho que seria bom, desde cedo. E em outras disciplinas também acho que sim, por exemplo, agora, teve sábado em foco aqui no colégio que no caso eu fiz matemática, e nessa matemática nós usamos o computador pra poder fazer fórmulas, e nos ensinaram tudo pelo programa no computador. E eu achei bem interessante, é uma maneira mais rápida da gente conseguir entender também. E é uma coisa que tá dentro do nosso dia-a-dia, a tecnologia e essas coisas de computador, e fica mais prático da gente entender.

**ANEXO 2017-10-09\_06-47-45-** Degravação da entrevista do Aluno (a)  
A18, do 3º Ano do Ensino Médio

Perguntas

1. O que você entende por REAs (Recursos Educacionais Abertos)?

Nunca tinha ouvido falar, e eu não sei o real significado. Mas a gente utiliza somente com a professora de espanhol.

2. O que achou das aulas as quais se utilizou os REAs?

Muito boas, eu acho que é um método alternativo que nos ajudou, nos incentivou a aprender mais e buscar ter mais interesse do que no método tradicional, dentro da sala de aula.

3. Precisou da ajuda do professor para a realização da tarefa?

Não

4. A utilização de recursos tecnológicos faz com que você, aluno, se interesse mais pelos conteúdos trabalhados, possibilitando uma melhor aprendizagem?

Sim, também.

5. O uso de recursos tecnológicos possibilitou a participação de todos os alunos, fazendo com que todos os colegas interagissem em sala de aula?

Sim, com certeza, os alunos da minha turma, todos participaram, todos fizeram as atividades, e no método tradicional fica um grupo com o livro, o pessoal fica conversando e não faz atividade, eu mesma já fiz isso.

6. Estás conectado a internet com que frequência ao dia?

Rede social? Mais nas horas de lazer, ou para pesquisas também.

7. Ao utilizar a plataforma ELO, conseguiu manipular facilmente as atividades sem a necessidade de auxílio do professor?

Mais ou menos, porque não conhecíamos o aplicativo, não como se chama, ai ela nos ajudou.

8. Desejas que cada vez mais o professor utilize ferramentas de apoio tecnológico digital e sala de aula?

,

Sim, eu acho que com a realidade que a gente se encontra hoje, tem que inserir. As outras escolas, as privadas já tem esse método, então acho que seria importante pra nós também.

9. Sugere o uso de REAs para outras turmas assim como para outras disciplinas?

Sim, também, penso no geral.

**ANEXO 2017-10-09\_06-47-45-** Degravação da entrevista do Aluno (a)  
A19 do 3º Ano do Ensino Médio

Perguntas

1. O que você entende por REAs (Recursos Educacionais Abertos)?

É a aula onde eu posso utilizar internet, ter acesso dentro da sala de aula.

2. O que achou das aulas as quais se utilizou os REAs?

Bem mais divertida, é bom, não fica só naquilo ali, só no livro, professor explicando, tu te interessa mais e participa da aula.

3. Precisou da ajuda do professor para a realização da tarefa?

Não, foi bem tranquilo.

4. A utilização de recursos tecnológicos faz com que você, aluno, se interesse mais pelos conteúdos trabalhados, possibilitando uma melhor aprendizagem?

Sim, é a gente, se tem prova, óbvio que vamos ter que pesquisar de novo, mas no momento a gente tem mais vontade de fazer e aprender, do que abrir um livro e procurar as respostas.

5. O uso de recursos tecnológicos possibilitou a participação de todos os alunos, fazendo com que todos os colegas interagissem em sala de aula?

Todos interagiram porque aqui na escola tem os computadores para nós interagir, porque se fosse pelo celular teria gente que não participaria.

6. Estás conectado a internet com que frequência ao dia?

Uso pra tudo pelo celular, 24 horas por dia. Mas na escola todo mundo tem 4g e todo mundo sabe quando pode mexer e quando tem que prestar atenção.

7. Ao utilizar a plataforma ELO, conseguiu manipular facilmente as atividades sem a necessidade de auxílio do professor ?

É, a gente faz umas atividade de sociologia e de espanhol. De espanhol tem bastante acesso e tem mais chances de fazer, é mais fácil.

8. Desejas que cada vez mais o professor utilize ferramentas de apoio tecnológico digital em sala de aula?

Sim.

9. Sugere o uso de REAs em outras turmas assim como para outras disciplinas?

Depende dos anos, se tu fizeres a atividade tudo bem. Todo mundo faz a atividade pra poder acessar o facebook ou outra coisa assim, talvez se fizer assim, vamos supor, num ano que recém estão chegando, talvez não respeitem e não façam tudo que o professor peça.