



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

ANDRÉ VENDRAME ZOVADELLI

**Mapeamento dos entornos personalizados de aprendizagem (EPA) dos alunos
de graduação dos cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e
Português/Inglês da UFSCar**

São Carlos

2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

ANDRÉ VENDAME ZOVADELLI

Mapeamento dos entornos personalizados de aprendizagem (EPA) dos alunos de graduação dos cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Português/Inglês da UFSCar

Trabalho de Conclusão de Curso entregue à Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, como parte das exigências para obtenção do título de Licenciatura em Letras: Português/Espanhol.

Orientador: Prof. Dr. Antón Castro Míguez

Carlos

2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

ANDRÉ VENDAME ZOVADELLI

Mapeamento dos entornos personalizados de aprendizagem (EPA) dos alunos de graduação dos cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Português/Inglês da UFSCar

Trabalho de Conclusão de Curso entregue à Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, como parte das exigências para obtenção do título de Licenciatura em Letras: Português/Espanhol.

Banca Examinadora

**Prof. Dr. Antón Castro Míguez
(DL/UFSCar)**

**Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito
(DL/UFSCar)**

Dedico este trabalho a todos que me apoiaram de alguma forma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Antón Castro Míguez, pela orientação deste trabalho e por todo seu profissionalismo e paciência.

Agradeço aos meus pais, por muito do que vi, vivi e senti e que amo.

Agradeço a minha vó Antonia, por ser quem é, por toda inspiração e histórias.

Agradeço a minha companheira Mauren, por estar ao meu lado e por todo o amor desgovernado.

A todas as professoras e a todos os professores que, no decorrer de minha graduação, conseguiram me tocar de alguma forma, seja pelo conhecimento, seja postura profissional ou apenas com sentimentos.

Agradeço aos meus amigos e companheiros de curso, principalmente Renan e Bob, pelas lembranças de muitos momentos que vivemos juntos (lembranças que seguem vivas e que são inspiradoras e verdadeiras).

Meu muito obrigado a todas e a todos!

ZOVADELLI, A. V. Mapeamento dos entornos personalizados de aprendizagem (EPA) dos alunos de graduação dos cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Português/Inglês da UFSCar. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo **mapear** a utilização de plataformas de aprendizagem centradas no usuário, especialmente os EPA (Entornos Personalizados de Aprendizagem), na aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito dos cursos de Licenciatura em Letras: Português/Espanhol e Licenciatura em Letras: Português/Inglês da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A partir dos resultados obtidos, buscamos **problematizar** em que medida as atividades desenvolvidas nas disciplinas de línguas estrangeiras do currículo do curso de Licenciatura em Letras contribuem para a ampliação dos EPA dos alunos e sobre como nossa fundamentação teórica baseada em autores que discutem cibercultura (LÉVY, 1999), nativo digital (PRENSK, 2002), leitor ubíquo (SANTAELLA, 2003), e educação ubíqua (SANTAELLA, 2013) são fundamentais para essa problematização.

Palavras-chave: línguas estrangeiras; educação linguística; tecnologias; EPA

SUMÁRIO

Introdução	07
Capítulo 1 – Conceitos mobilizados	10
1.1. Ciberespaço	10
1.2. Entornos personalizados de aprendizagem (EPA)	12
1.3. Nativos digitais	17
1.4. Educação ubíqua	20
Capítulo 2 – Metodologia	24
Capítulo 3 – Resultados	26
Considerações finais	32
Referências	34
Anexo	36

Introdução

A principal motivação para o desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso, que mapeia e discute o uso de tecnologias na composição dos **entornos personalizados de aprendizagem** (EPA)¹ dos alunos de graduação do curso de licenciatura em letras da UFSCar, baseou-se, no início, em uma percepção pessoal surgida a partir de minhas experiências e vivências em sala de aula como estagiário no ensino público, como professor numa escola privada e também como bolsista no Instituto de Línguas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

É fato que, a partir de tais vivências, observei que o **uso de recursos tecnológicos**, dentre os quais, os **dispositivos digitais móveis** (especialmente os smartphones), tem sido algo mais ou menos recorrente nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras dos quais participei, tanto dentro como fora da sala de aula. Inclusive, as diversas estratégias adotadas pelos alunos para interagirem com a língua alvo, seja por buscadores online ou mídias sociais, chamaram a minha atenção.

Além disso, também foi possível observar um modo distinto como cada geração etária interagia com as **tecnologias digitais**, já que nas minhas experiências trabalhei com um público heterogêneo neste sentido. Em geral, os mais jovens apresentavam uma dinâmica mais natural no uso dos smartphones aliado à aula, no que resultava em consultas espontâneas, por exemplo, a dicionários online ou buscas por referências culturais ou históricas à medida que apareciam nas atividades.

Também foi possível notar que a curiosidade de muitos alunos, em suas buscas, sempre ia além de suas dúvidas, quase sempre encontrando novos temas ou curiosidades, guiados pelo desejo próprio, o que em algum momento, acaba sendo compartilhado verbalmente na classe, promovendo uma interação na língua alvo não esperada.

Assim, o fácil acesso à informação, além de trazer dinamismo à aula, contribui para uma relação mais horizontal entre professor-aluno em termos de posse do saber, que deixa

¹ O conceito de **entornos personalizados de aprendizagem** é conhecido na literatura especializada pela sigla **PLE** (em inglês: *Personal Language Environment*). Para evitar uma possível confusão com a sigla PLE, utilizada no Brasil para designar português língua estrangeira, optamos por utilizar a sigla **EPA – entornos personalizados de aprendizagem**.

de ser algo exclusivamente do professor e passa a ser algo que pode ser construído, sendo esta uma perspectiva a ser considerada nos processos de ensino-aprendizagem de línguas.

Dentre os grupos de alunos com os quais trabalhei, pude observar que muitos assumem certa postura frente à tecnologia, tal como grande afinidade e naturalidade na busca de informação via meios tecnológicos, o que, ao longo da minha pesquisa sobre interação com o mundo virtual, acaba corroborando com certas características, apresentadas mais adiante, que classificam esses indivíduos como **nativos digitais** (PRENSKY, 2002).

Também pude observar que alguns alunos, muitas vezes, optam por esclarecer suas dúvidas diretamente com o professor, sejam elas lexicais, gramaticais ou socioculturais, ao invés de proceder a uma busca autônoma via dispositivo digital móvel (entre eles, o smartphone). Outros alunos, de modo mais passivo, apenas acompanham o esclarecimento das dúvidas de seus colegas pelo professor ou ficam restritos ao livro didático ou ao conteúdo didático impresso e desenvolvido pelo professor.

Foi neste contexto que, a partir da proposta de mapeamento dos **entornos personalizados de aprendizagem** (EPA) sugerida pelo meu orientador, consideramos relevante problematizar e investigar a construção dos EPA e as possibilidades didáticas de utilização dos **dispositivos digitais móveis** (tablets, smartphones etc.) em atividades de língua estrangeira, dentro e fora da sala de aula, caracterizando o que Santaella (2003) defende como **práticas ubíquas de educação**.

Portanto, são objetivos desta pesquisa **mapear** a utilização de plataformas de aprendizagem centradas no usuário que convergem para a construção dos EPA na aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito dos cursos de Licenciatura em Letras: Português/Espanhol e Licenciatura em Letras: Português/Inglês da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A partir do resultado, buscamos **refletir** sobre em que medida tais práticas contribuem para a ampliação dos EPA e no processo de aprendizagem.

Deste modo, por meio de um questionário online disponibilizado aos estudantes dos cursos de licenciatura em letras da UFSCar, pretendemos buscar respostas e entendimentos para as seguintes perguntas de pesquisa:

1. É possível mapear os EPA? Se sim, em que ponto convergem e divergem?
2. A construção dos EPA é algo que já ocorre antes do ingresso na universidade? E após o ingresso, este EPA é amplificado?
3. Os professores estimulam o uso de tecnologias e plataformas digitais? Quais são as práticas mais recorrentes?
4. Qual a percepção dos entrevistados sobre o uso da tecnologia em sua formação?

Assim, entendemos que, em certa medida, os alunos, antes de ingressar na universidade, já apresentam um EPA estruturado, e este é ampliado quando ingressam no curso, a partir de suas práticas em sala de aula que demandam e mobilizam o uso não só de tecnologia digital, mas que também forneça/revele locais de pesquisa e práticas na língua alvo.

Capítulo 1 – Conceitos mobilizados

1.1. Ciberespaço

Na atualidade, a navegação na internet, principalmente por meio de smartphones, tem se caracterizado como um importante meio de comunicação e interação que tem alterado nossa forma de viver, pois permite não só maior aproximação entre as pessoas, por meio de uma maior interatividade, como também novas possibilidades de acesso à informação, a qualquer hora do dia e da noite, configurando o chamado **ciberespaço** e toda uma **cibercultura** (LEVY, 1999) e apresentando impactos na educação, sobretudo no entorno escolar.

A partir dos avanços tecnológicos que culminaram com a criação e difusão da internet, sobretudo em decorrência das chamadas **tecnologias digitais**, que tanto facilitaram a conectividade na sociedade e dinamizaram processos diversos, Pierry Lévy (1999) aponta que a terminologia **ciberespaço**

foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromante*. No livro, esse termo designa o universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural (LEVY, 1999, p. 92).

De acordo com Levy (1999), o termo foi retomado por usuários e criadores de redes digitais e, a partir de uma visão sistemática e abrangente, o autor define o **ciberespaço** como:

o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” proporcionado sobretudo pela “ (...) codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço (LEVY, 1999, p. 92).

De acordo com Santaella (2004, p. 45), a partir de uma visão relacional entre usuário e meio, assim como Levy (1999), acrescenta ao termo **cibercultura** o caráter multidimensional da informação e o define nos seguintes termos:

(...) ciberespaço será considerado como todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação. Assim sendo, o ciberespaço é o espaço que se abre quando o usuário conecta-se com a rede. Por isso mesmo, esse espaço também inclui os usuários dos aparelhos sem fio, na medida em que esses aparelhos permitem a conexão e troca de informações. Conclusão, ciberespaço é um espaço feito de circuitos informacionais navegáveis (SANTAELLA, 2004, p. 45).

Dentre os resultados da emergência do **ciberespaço**, do advento contínuo de novas tecnologias, Levy (1998) aponta que:

(...) a escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais (LEVY, 1998, p. 17).

Coelho (2012, p. 92) endossa que “essas transformações comportamentais emergentes do século XXI, evidenciam, então, que a contemporaneidade reflete a lógica da informação, graças às mudanças tecnológicas, que também exigiram e refletiram mudanças na cultura”.

Uma das consequências práticas do **ciberespaço** é quanto à natureza da informação, cuja circulação é livre, pois como aponta Cavalcanti e Champangnatte (2015, p. 314), “o ciberespaço emerge como um território sem fronteiras, aparentemente sem controles e hierarquias, em que não há pontos fixos e nem lineares para a disseminação de informações”, no que resulta para o mesmo autor em:

(...) condições de conteúdos serem produzidos e distribuídos instantaneamente, numa dinâmica horizontal/ todos, na qual os conteúdos não estão sujeitos a um todo uniformizador e centralizador de poderes do tipo vertical/ um-todos, estimulando, assim, o rompimento com monopólios de elaboração/ distribuição da informação (CAVALCANTI; CHAMPANGNATTE, 2015, p. 314).

Portanto, Levy (1999, p. 93) já postulava que “o ciberespaço [é] o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século”, e Ramal (2000, p. 251), numa breve sistematização do ponto de vista do conhecimento,

ressalta a importância de toda a dinâmica interacional e também propõe que “a história da humanidade pode ser dividida em três grandes fases: a da oralidade, a das sociedades da escrita e o momento contemporâneo: a cibercultura”.

Assim, a **mediação digital** imprime efeitos inclusive na percepção do indivíduo, pois se muda a concepção de tempo e espaço, tal como Ramal (2000) sugere:

Em primeiro lugar, muda a concepção de tempo. Da circularidade das narrativas e da linearidade dos relatos escritos, passamos a uma nova percepção: a do tempo simultâneo, como se os acontecimentos não viessem um após o outro, mas fossem uma série de segmentos ou pontos de uma imensa rede pela qual nos movimentamos. Um exemplo é a noção de tempo real. Um fato ocorre do outro lado do mundo e, pelo telejornal, podemos ver as imagens ao vivo graças à transmissão de um satélite. Uma pessoa envia um e-mail – que corresponde a uma carta, o que na época da escrita levaria ao menos 24 horas para chegar - e este pode ser recebido no mesmo instante. Além disso, muda a concepção de espaço. É um fenômeno de desterritorialização, no sentido de que navegamos por diferentes lugares – sites, canais de TV local e a cabo, ondas de telefones celulares... – que já não pertencem aos territórios anteriormente estabelecidos; não são pedaços de nenhuma cidade, ou país, mas são campos virtuais, cujas fronteiras se confundem, se misturam e complementam (RAMAL, 2000, p. 254).

Nesse sentido, fica evidente que as tecnologias influenciam padrões de comportamentos sociais, inclusive condicionando e passando a ter peso sobre inúmeros aspectos, principalmente no acesso à informação, que evidentemente acaba por afetar **processos de aprendizagem**.

1.2. Entornos personalizados de aprendizagem (EPA)

Atualmente, a própria UNESCO (2014) reconhece a importância dos **dispositivos digitais móveis** na vida cotidiana, pois, “como as pessoas, na maior parte do tempo, levam consigo aparelhos móveis, a aprendizagem pode ocorrer em momentos e locais que antes não eram propícios à educação” (UNESCO, 2014, p. 16).

Além disso, a UNESCO (2014) também aponta que “os potenciais de aprendizagem por meio de aparelhos móveis são impressionantes e, em muitos casos, bem estabelecidos”,

pois “podem abordar de forma significativa vários desafios educacionais urgentes, de formas novas e efetivas financeiramente” (UNESCO, 2014, p. 42).

Primeiramente, dessa forma, cabe pensarmos o conceito de **entornos personalizados de aprendizagem**, que é conhecido na literatura especializada pela sigla PLE (*Personal Language Environment*). Existem diversas definições de EPA, que, em linhas gerais, podem ser agrupadas em duas grandes tendências, as de caráter tecnológico-instrumental e as de caráter pedagógico-educativa (ALMENARA; DÍAZ; INFANTE, 2011, p. 2).

Dessa forma, a partir de uma perspectiva tecnológico-instrumental percebe-se uma importância de relação entre o entorno e o projeto educativo, já que se referem a um conjunto de ferramentas de aprendizagem, serviços e artefatos de diferentes tipos e em diversos contextos e entornos que possam ser utilizados pelos estudantes (ALMENARA; DÍAZ; INFANTE, 2011, p. 3)

Por outro lado, a partir de outra perspectiva, na qual se atrela esta pesquisa, é possível considerar os componentes tecnológicos para a configuração do EPA como **sistemas** que ajudam professores e alunos a assumir o controle de gestão e da própria aprendizagem, proporcionando, assim, apoio para metas de aprendizagem, formalização de conteúdos e processos, além da possibilidade de comunicação durante o processo de aprendizagem, o que inclui elementos de formação tanto formal como informal, caracterizando uma experiência única (ALMENARA; DÍAZ; INFANTE, 2011, p. 3).

Ainda de acordo com os mesmos autores, entendemos que o EPA é um sistema centrado no aluno, que promove a autoaprendizagem via recursos tecnológicos, sendo que a diferença fundamental entre ambas perspectivas (tecnológico-digital e pedagógico-educativa) baseia-se no modo como vemos a aprendizagem em si mesma e não apenas como a criação de um entorno instrumental (ALMENARA; DÍAZ; INFANTE, 2011, p. 5)

Assim, sob esta visão, alinhamo-nos à definição que Adell e Castañeda (2010, p. 23) dão ao EPA: “(...) conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”.

Ao tomarmos os entornos de aprendizagem a partir de uma contextualização histórica, destacamos que a existência de EPA não é nova, assim como os muitos contextos de aprendizagem, pois

sea cual sea la época en la que nos situemos, las personas han tenido siempre un entramado de conexiones sociales y de fuentes básicas de las que aprender. Ese “entramado” ha estado condicionado siempre por las fuentes de conocimiento fiable de las que disponían y de las cuales se entendía que debían aprender. Así, en un primer momento el entorno de aprendizaje se limitaba a la tribu y a la familia, posteriormente incluyó también a un maestro del que éramos aprendices, con la aparición y proliferación de los libros incluyó a los libros y, cuando aparece la escuela, centraliza en ella casi todos sus elementos (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 10).

No momento atual, as tramas de conexões e fontes múltiplas de informação são amplificadas pela internet, descentralizando conseqüentemente também as fontes de conhecimento tradicionais, principalmente da instituição escolar, e aumentando possibilidades de escolhas frente à informação, além de criar novos espaços sociais, configurando aquilo que chamamos de **ciberespaço** (LÉVY, 1999), conceito importante adotado nesta pesquisa como pano de fundo a partir do qual podemos pensar **práticas pedagógicas** na perspectiva de uma educação descentralizada da sala de aula, cujo foco é o aluno.

Se os entornos personalizados de aprendizagem são algo que sempre existiram e foram sendo amplificados ao longo da história, portanto “algo” atemporal, então, no âmbito pedagógico atual, como caracterizar um entorno pessoal de aprendizagem?

Atualmente, este conjunto de ferramentas, com fontes múltiplas de informações, conexões e atividades múltiplas, está sujeito às inovações tecnológicas, que promovem mudanças em nossas formas de comunicação e interação com pessoas e objetos. Adell e Castañeda (2013) afirmam que o conceito de EPA tem evoluído ao longo do tempo desde quando foi pensado inicialmente no ano de 2001, tendo como marco o projeto NIMLE (*Northern Ireland Integrated Managed Learning Environment*), espaço em que se começa a pensar um entorno de aprendizagem centrado no aluno como “evolução” dos entornos

virtuais de aprendizagem, antes centrados na instituição e que estavam até então alinhados a uma perspectiva tecnológico/instrumental. Na atualidade, o EPA

se configura por los procesos, experiencias y estrategias que el aprendiz puede –y debe– poner en marcha para aprender y, en las actuales condiciones sociales y culturales, está determinado por las posibilidades que las tecnologías abren y potencian. Eso implica que hoy algunos de esos procesos, estrategias y experiencias son nuevos, han surgido de la mano de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pero implica también que es deseable que sean utilizados frecuentemente y que sirvan para enriquecer la manera en la que aprenden las personas tanto de forma individual como con otros (CASTAÑEDA e ADELL, 2013, p. 15).

Dessa forma, a partir dos “processos, experiências e estratégias”, imersos sob as atuais condições sociais e culturais, é importante considerar as possibilidades geradas pelas tecnologias no contexto do ciberespaço, que são capazes de potencializar os processos de ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo ao considerarmos o dinamismo proporcionado pela tecnologia de informação.

Assim, existem condições desafiadoras para que os alunos construam seus próprios conhecimentos a partir da rede, de certo modo emancipado, sendo possível organizar sua aprendizagem de modo mais personalizado

Nesta perspectiva, cabe pensarmos em que medida a orientação do professor, contribui para a implementação por parte dos alunos de práticas que atuem na construção dos EPA.

Portanto, pensar em EPA, na atualidade, é considerar a possibilidade de construção de entornos de aprendizagem em meio ao ciberespaço, a partir de uma perspectiva de práticas de linguagem mais autônomas neste contexto. As possibilidades tecnológicas nos garantem a condição de práticas de linguagem em qualquer lugar, de modo ubíquo, proporcionado por todo o avanço tecnológico.

Neste ponto, cabe considerarmos se as pessoas que lidam frequentemente com estas tecnologias e que nesta pesquisa representam os alunos entrevistados, têm consciência das possibilidades pedagógicas, em práticas de linguagem, oriundas do progresso tecnológico,

no que resulta numa visão frente à tecnologia como algo que transcende o uso de aparatos tecnológicos como ferramenta reprodutora de linguagem, realizando práticas tradicionais, mas numa perspectiva que cause impactos não só nas estratégias pedagógicas dentro e fora de sala de aula, como também proporcione uma reflexão da relação entre professor e aluno no século XXI, o que traz à tona uma gama de novas reflexões e perspectivas pedagógicas, como aponta Jesús Salinas (2013) :

(...) el desarrollo del PLE cae dentro de lo que se entiende como aprendizaje abierto o educación flexible: el usuario tiene elección, tiene libertad de maniobra, tiene control sobre la forma en que aprende. Estamos, entonces, ante procesos centrados en el alumno, que han sido tradicionalmente contemplados en Didáctica (SALINAS, 2013, p. 53).

Então, sob esta perspectiva, ao consideramos os EPA em nossas práticas docentes e suas possibilidades, os alunos passam de passivos receptores de informações a novos agentes ativos, não só da perspectiva da possibilidade de produção de conteúdo e compartilhamento online, mas, principalmente, no modo como aprendem a partir de processos menos lineares.

Por fim, no contexto atual, distinto daquele no qual as informações e o conhecimento eram muito mais centralizados, os EPA ganham novo papel nos processos de ensino e aprendizagem pois

(...) en un mundo donde las fuentes de información son escasas (libros, expertos), están centralizadas (escuela) y la inercia del conocimiento es grande (tarda en cambiar, le cuesta moverse), el PLE no aportaba mucha información relevante. Sin embargo cuando nos movemos en un mundo donde la información se ha fragmentado y dispersado en múltiples espacios y formatos por acción de la tecnología, donde casi cualquiera puede ser creador y proveedor de información y el conocimiento avanza a velocidad vertiginosa, definir, conocer, manejar y enriquecer el PLE supone una estrategia necesaria para aprender eficientemente. Es decir, aunque digamos que el PLE existe desde siempre, asume entidad y relevancia propios hoy, una vez que sus componentes se multiplican por la acción de las tecnologías; por eso decimos que el PLE es el entorno en el que aprendemos usando eficientemente las tecnologías (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 21).

Nesse sentido, estratégias para configurar e enriquecer os entornos de aprendizagem, que é o entorno no qual aprendemos usando eficientemente as tecnologias, são necessárias, tal como apontado pelos autores, apresentando potencial para otimizar o processo de ensino e aprendizagem de línguas dentro e fora da sala de aula, principalmente quando os envolvidos neste processo tem consciência do uso tecnológico.

1.3. Nativos digitais

Prensky (2001, p. 1) define como **nativos digitais** os indivíduos nascidos a partir dos anos de 1990, por crescerem rodeados de (e interagindo com) as chamadas **tecnologias digitais**. O autor defende que, devido ao “(...) grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores” e, além disso,

estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos *antes* do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar “sério” (PRENSKY, 2001, p. 2).

É nesse sentido que, a partir da perspectiva do nativo digital, há também o **imigrante digital**, caracterizando assim uma dicotomia em que:

os Imigrantes Digitais tipicamente têm pouca apreciação por estas novas habilidades que os Nativos adquiriram e aperfeiçoaram através de anos de interação e prática. Estas habilidades são quase totalmente estrangeiras aos Imigrantes, que aprenderam- e escolhem ensinar- vagarosamente, passo a passo, uma coisa de cada vez, individualmente, e acima de tudo, seriamente” e acrescenta o autora “ hoje em dia, pessoas mais velhas socializam-se de maneira diferente das crianças (...); de acordo com cientistas, uma linguagem aprendida mais tardiamente na vida vai para outra parte do cérebro (PRENSKY, 2001, p. 2).

É frente à dicotomia do **nativo digital/imigrante digital** que passei, num primeiro momento, a pensar a respeito das minhas práticas didáticas, já que observava certa

predileção e negação ao uso de plataformas e ferramentas digitais nos processos de ensino e aprendizagem de línguas nos quais participei como estagiário, aluno e também professor.

No entanto, apesar da breve exposição, acreditamos que tal perspectiva acaba por ser um tanto reducionista e binária, pois é apropriada apenas num determinado momento histórico, num dado contexto. Ao considerarmos o contexto brasileiro heterogêneo, em que o acesso à tecnologia para muitas famílias e escolas não é tarefa fácil, seja por questões financeiras, estruturais e inclusive de políticas públicas, entendemos que é preciso usar esta nomenclatura com certo cuidado.

No contexto brasileiro, talvez fosse mais interessante se pensássemos outras categorias, talvez aquelas que ilustrem melhor nossa situação. Por exemplo, uma categoria dos chamados **navegantes digitais**, divididos entre aqueles que têm destreza e autonomia na busca pela informação e conseguem construir conhecimento, além de interagir na rede; e aqueles que apenas recebem informação de modo passivo, com menos esforço ativo na busca.

Outra categoria são aqueles que apesar de jovens, não têm nenhum meio pessoal tecnológico de acesso à informação, sendo estes os **ilhados da tecnologia**, que raramente recebem informação via internet e, quando ocorre, tal fenômeno é análogo à experiência proporcionada pelos meios tradicionais como rádio e a televisão, de modo passivo como meros expectadores.

Enfim, à medida que a tecnologia se populariza na sociedade, normatizando seu uso em diversas práticas, os chamados **imigrantes digitais** já não existirão, pois todos terão nascido neste novo mundo, em que determinadas práticas já estarão estabelecidas.

Passados quase vinte anos, desde as perspectivas iniciais apresentadas por Prensky (2001), num ciberespaço atual, mais dinâmico e complexo, seus apontamentos não deixam de ser menos esclarecedores e definidores do perfil dos alunos **nativos digitais**:

(...) do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital”

além disso, ainda de acordo com o autor “em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas. (PRENSKY, 2001, p. 1)

Apesar dos estudos de Prensky (2001) e de outros pesquisadores delimitarem uma categoria definida como nativo digital e suas especificidades, como já adiantamos, Angelucci, Passarelli e Junqueira (2014) consideram que, no contexto brasileiro, “(...) a condição de ser jovem e, simultaneamente possuir habilidades digitais não é natural, universal nem homogênea”. Pelo contrário, “surge fortemente segmentada do ponto de vista social”, já que, de acordo com os autores, “é necessário estabelecer alguns limites a esta ordem de interpretação dos fenômenos digitais contemporâneos, denunciando-lhe em alguma medida seu caráter redutor”:

o acesso às TIC é desigual tanto em termos de **classe socioeconômica**, quanto da **distribuição espacial**, haja vista que esta comporta grandes disparidades de infraestrutura de oferta de serviços e, conseqüentemente, dos preços por eles cobrados, alijando do consumo parcelas significativas de potenciais usuários, principalmente nas áreas economicamente mais deprimidas (ANGELUCCI; PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2014, p. 174).

Embora o reducionismo contido na nomenclatura de **nativo digital**, que desconsidera critérios sociológicos rígidos capazes de categorizar os indivíduos, apenas considerando-os a partir do contato desde muito cedo com a tecnologia, tal categorização justifica-se nesta pesquisa, pois, a partir de observações empíricas ao longo do meu processo de estágio e docência, pude notar padrões de comportamento e tendências que coincidiam com tal definição.

Assim, é importante considerar a relação fundamental do indivíduo com a interatividade proporcionada pelo ciberespaço, resultado da dinâmica da comunicação digital atual que já postulava Levy (1998) sobre os impactos da **mediação digital** no sujeito, sobretudo na medida em que:

(...) **remodela certas atividades cognitivas** fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais (LÉVY, 1998 p. 17).

Como consequência, o chamado nativo digital é resultado não só de alterações em certos padrões de atividades cognitivas, mas também comportamentais, o que reforça a ideia de que já não há fronteiras entre o real sensível perceptível, por nossos sentidos naturais, e o virtual, como indica Santaella:

as ações reflexas do sistema nervoso central ligam eletricamente o corpo ao entorno tanto físico quanto cyber em igualdade de condições. Com isso, dissolvem-se quaisquer fronteiras entre o físico e o virtual (SANTAELLA, 2013, p. 22).

Nesse sentido, a ubiquidade do acesso à informação, principalmente via smartphone, associado a um comportamento receptivo e integrado com práticas e tendências descritas anteriormente e, mais ainda, a possibilidade da mobilização de todo um EPA, à medida que se torna algo a ser considerado e discutido em algum momento no processo de ensino e aprendizagem de línguas, faz com que acreditemos que apresenta potencial para repensarmos práticas tradicionais de ensino e aprendizagem de línguas também considerando tais entornos personalizados e suas potencialidades.

1.4. Educação ubíqua

A perspectiva de **educação ubíqua** surge a partir de Santaella (2013), que defende que o conceito de **leitor ubíquo** é parte de uma categorização baseada em quatro tipos de leitores, qualificados de acordo com o modo como interagem com a linguagem, sobretudo o texto escrito, através de suas múltiplas plataformas de acesso em distintos tempos histórico:

(...) o **contemplativo** é o leitor do livro, que realiza seu **ato de modo solitário** e concentrado, concentração que é imprescindível aos roteiros da memória de que depende a aprendizagem e aquisição de conhecimento. O **leitor movente aprendeu a sincronizar** sua marcha perceptiva e motora com a velocidade e o burburinho frenético das grandes metrópoles. Nos seus processos de orientação entre sinais, setas, cores, luzes e movimento de que o mundo urbano está

povoado, esse leitor foi adaptando sua sensibilidade perceptiva para a leitura das imagens em movimento do cinema e dos cortes abruptos da linguagem televisiva. O **leitor imersivo** é aquele que **navega pelas configurações reticulares da informação** nas redes, saltando de um conteúdo multimidiático a outros no instantâneo de um toque. O **ubíquo** deriva do imersivo e brotou tão logo se **tornou usuário dos dispositivos móveis** os quais lhe propiciaram **a possibilidade de acessar as redes e se comunicar com seus pares e mesmo ímpares de qualquer lugar e em quaisquer momentos** (SANTAELLA, 2013, p. 17).

Nesta classificação, Santaella (2013) demonstra como a tecnologia, a partir das distintas plataformas de leitura que surgiram ao longo do tempo, deságua em toda uma ecologia midiática, em que os meios/plataformas de propagação dos signos resultam no desenvolvimento de múltiplas plataformas multimídias de acesso, com suas linguagens que coexistem, esboçando assim um cenário de plurilinguismo de gêneros digitais.

Nesta perspectiva, Borges (2016) indica que:

estas novas tecnologias, chamadas de Tecnologias da Informação e Comunicação, doravante TIC, acrescentaram à cultura grafocêntrica outras formas de realização da leitura e da escrita, agora não mais realizadas por meios físicos como cadernos, livros, bibliotecas, cópias no papel, ou mesmo com instrumentos como o lápis, a caneta e a borracha (BORGES, 2016, p. 706).

Assim, as práticas de leitura e acesso à tecnologia mudam ao longo do tempo e, associado a todo este contexto de linguagens novas que emergem, ocorre mudança em certos processos cognitivos. Dessa forma, os **leitores ubíquos** (SANTAELLA, 2003), sobretudo os **nativos digitais**, são **fluentes nas novas linguagens**, capazes não só de interatividade em tempo real, associada a um estilo de vida dinâmico do ponto de vista da interação, mas também na produção de linguagem que geram conteúdo, informação e também conhecimento, proporcionado a chamada **desterritorialização do conhecimento**, da informação.

Nesse sentido, a **educação ubíqua** (SANTAELLA, 2003) apresenta potencial descentralizador da informação e também das possibilidades de construção do conhecimento, que, em entorno escolar, muitas vezes, é permeado por práticas tradicionais e prescritivas do professor e, como aponta Santaella (2013):

recursos móveis oferecem conectividade individualizada e personalizada, o que intensifica a colaboração em tempo real ou interatividade instantânea que pode permitir melhores tomadas de decisão”, contribuindo assim para mudanças não só em estratégias pedagógicas, mas também em toda a arquitetura da sala de aula, para que tal dinâmica ocorra (SANTAELLA, 2013, p. 19).

Nesta perspectiva, o leitor ubíquo (e nativo digital)

vive nos espaços da hipermobilidade, ou seja, da sua mobilidade física somada à mobilidade com que transita pelas redes de informação, comunicação e troca. Em **simultaneidade e com extrema destreza orienta-se mentalmente, portanto, entre dois espaços**: aquele do **movimento do seu corpo** e aquele das **rápidas operações cognitivas necessárias à interação nas redes** (SANTAELLA, 2013, p. 18).

Este leitor ubíquo, em decorrência da simultaneidade entre o real e o virtual, e nas rápidas operações cognitivas oriundas das interações instantâneas nas redes, convergem assim para aquilo que se tem caracterizado por nativo digital, mas que a partir da classificação de leitores de Santaella, tem-se o leitor ubíquo cujas habilidades coincidem com o que Prensky (2001) indica por nativo digital que, “apresenta fluência com os meios digitais e possuem a capacidade de realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo, caracterizando uma nova geração – os nativos digitais – que interagem, a todo momento, com as novas e velhas mídias”.

Portanto, tem-se o panorama de que os avanços tecnológicos, sobretudo as mídias móveis, tal como smartphones, mudaram a forma de ser, agir e pensar da sociedade, pois

mídias móveis propiciam que tudo isso seja agenciado de qualquer lugar para qualquer lugar e em quaisquer momentos, portanto, **acesso ubíquo à informação, à comunicação e à aquisição de conhecimento**. Além disso, os recursos móveis oferecem conectividade individualizada e personalizada o que intensifica a colaboração em tempo real ou interatividade instantânea que pode permitir melhores tomadas de decisão. Isso facilita e instiga a constituição e coesão de grupos informais de interesses e preocupações comuns (SANTAELLA, 2013, p. 19).

Dessa forma, entendemos que as possibilidades de práticas de linguagem proporcionadas pelo chamado acesso ubíquo a informação são amplificadas, sobretudo quando consideramos a maior parte dos alunos como nativos digitais ou imigrantes digitais,

já com desenvoltura no manejo das plataformas e mídias digitais, o que torna o mapeamento do EPA significativo.

Capítulo 2 – Metodologia

Para o mapeamento dos EPA e sua análise, aplicou-se um questionário online, entre julho e setembro de 2019, a **estudantes** de graduação dos cursos de **Licenciatura em Letras: Português/Espanhol e Português/Inglês**. Os participantes tiveram que ler e assinar um termo de consentimento que garantia o sigilo e confidencialidade das informações (ver questionário anexo).

Dos **trinta e quatro estudantes** que participaram desta pesquisa, vinte e cinco são do curso de Licenciatura em Letras: Português/Espanhol e nove de Licenciatura em Letras: Português/Inglês. Em relação ao ano de ingresso na universidade, catorze participantes ingressaram em 2019; dois em 2015; quatro em 2016; três em 2017; e doze em outros anos. Em relação ao gênero/sexo, vinte se declararam do gênero feminino e catorze do masculino. Em relação à cidade de origem, dez nasceram na cidade de São Carlos (SP); dois em São Paulo (SP); um em cada uma das seguintes cidades: Américo Brasiliense (SP); Araraquara (SP), Campinas (SP), Descalvado (SP), Ibaté (SP), Leme (SP), Limeira (SP), Mogi Guaçu (SP), Osasco (SP), Porto Ferreira (SP), Porto Rico (PR), Ribeirão Preto (SP), Rio Claro (SP), Rio de Janeiro (RJ), Santa Rita do Passa Quatro (SP), São José do Rio Preto (SP) e Votuporanga (SP).

Trata-se de uma pesquisa de cunho quanti-qualitativo: a partir de um questionário aplicado em um contexto específico e elaborado a partir de perguntas de pesquisa, espera-se colher dados quantitativos e qualitativos que permitam não somente mapear os EPA (a partir de dados estatísticos), como também construir um entendimento de um fenômeno localizado, delineado em um contexto específico, mas que também possa ser aplicado a outros contextos, amplificando assim o entendimento a que esta pesquisa se propõe.

O questionário aplicado nesta pesquisa foi formulado utilizando-se o Google Docs e compartilhado via link em grupos do Facebook. É composto de questões de respostas de múltipla e única escolha, além de perguntas abertas (ver questionário anexo). Divide-se nas seguintes seções:

- Seção 1 – Dados pessoais da(o) informante
- Seção 2 – Experiência de utilização de plataformas e ferramentas digitais anterior a seu ingresso no curso de Licenciatura em Letras

- Seção 3 – Experiência de utilização de plataformas e ferramentas digitais durante o curso de Licenciatura em Letras (na sala de aula)
- Seção 4 – Experiência de utilização de plataformas e ferramentas digitais durante o curso de Licenciatura em Letras (em casa ou em outros entornos de estudo)
- Seção 5 – Interação com/na língua alvo (espanhol ou inglês) mediada pelas plataformas digitais
- Seção 6 – Percepções sobre a utilidade das plataformas e ferramentas digitais na aprendizagem de línguas estrangeiras

O questionário aplicado revelou-se um importante instrumento de pesquisa para a coleta de dados nas categorias analisadas nesta pesquisa: (a) dados pessoais; (b) mapeamento de experiências de uso de plataforma e ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem de línguas, antes e durante o ingresso no curso de Letras; (c) dados sobre a demanda de uso dessas mesmas plataformas e ferramentas digitais pelos professores do curso de Licenciatura e também a partir da demanda do material didático; e, por fim, (d) uma visão geral de crenças/opiniões e inclusive perspectivas teóricas acerca do uso de tais tecnologias por parte dos entrevistados.

Capítulo 3 – Resultados

A seguir, com base nos dados obtidos a partir do questionário, buscamos responder às seguintes questões sobre as quais se centrou esta pesquisa:

1. É possível mapear os EPA? Se sim, em que ponto convergem e divergem?

Sim, é possível mapear os EPA a partir dos dados fornecidos, já que é possível estabelecer usos fora e dentro da sala de aula em práticas específicas. Convergem e divergem, na medida em que se constata tendências e preferências por certos usos e práticas apresentadas mais adiante, o que nos leva a refletir acerca das evidências das estratégias pedagógicas adotadas pela professora ou professor. No entanto, não foi possível, neste trabalho, desenvolver uma investigação em que se pudessem contrastar a percepção, crenças, valores e usos das plataformas e dispositivos móveis (na construção dos EPA) entre estudantes de licenciatura em letras e seus professores (este pode ser um dos desdobramentos futuros desta pesquisa).

2. A construção dos EPA é algo que já ocorre antes do ingresso na universidade? E após o ingresso, este EPA é amplificado?

Sim, já é possível mapear todo um entorno personalizado de aprendizagem antes do ingresso no curso de licenciatura e tal entorno acaba sendo amplificado, sobretudo pelo aumento do uso de tradutores (aplicativos para smartphone), dicionários online (bilíngue, monolíngue, outros), dicionários (aplicativos para smartphone) e de canais de vídeo como o Youtube, como se pode observar na **tabela 1**:

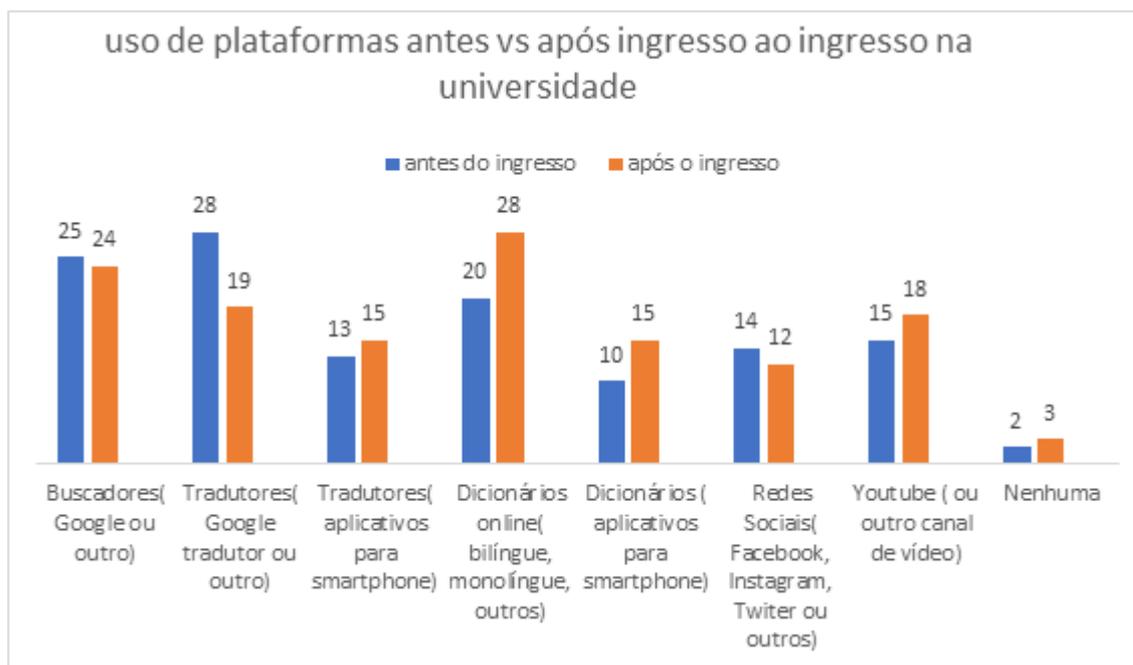


Tabela 1 – Uso de plataformas digitais antes e após o ingresso na universidade

O aumento do uso de ferramenta e plataformas digitais, como se pode observar, possivelmente ocorre não só em termos da demanda/sugestão por parte dos professores ou material didático, mas também a partir de uma perspectiva mais aprofundada na dinâmica pedagógica estabelecida pelos professores, o que nos leva ao entendimento de que a aula passa a ser foco de investigação na perspectiva de sua materialidade.

3. Os professores estimulam o uso de tecnologias e plataformas digitais? Quais são as práticas mais recorrentes?

Sim, para 85,3 % dos entrevistados as professoras ou professores estimulam o uso das plataformas e ferramentas digitais já apresentados no tópico anterior. Inclusive, para 43,8% dos entrevistados (catorze participantes) foi recomendado que configurassem o smartphone (ou outro dispositivo) para a língua que está estudando (espanhol ou inglês), embora 15,6% dos entrevistados (cinco participantes) optaram por manter o celular ou outro dispositivo no português. Para 18,8 % dos entrevistados (seis participantes) esta sugestão não ocorreu, mas por conta própria os alunos alteraram a configuração. Muitos dos que optaram por manter o celular ou outro dispositivo no português, assim o fizeram pois ainda não se sentiam aptos no manejo da língua alvo, alegando insegurança na maioria das vezes.

A prática mais recorrente e de maior destaque ocorre durante as atividades de leitura em sala de aula para a consulta de vocabulário e léxico (vinte e cinco respostas), e também durante as práticas de produção escrita (dezessete respostas) e para atividades de gramática e exercícios estruturais (quinze respostas) como é possível constatar na **tabela 2**:



Tabela 2 – Atividades em que as professoras ou os professores solicitam o uso de plataformas

Neste ponto, a partir da **tabela 2**, de fato é possível apresentar um mapeamento de EPA mobilizado em sala de aula. Podemos supor que, durante as aulas, há uma tendência pela busca por novos conteúdos lexicais, dados geográficos, históricos e culturais, além de conteúdos gramaticais. Tal tendência reflete as práticas de aula, a partir de sua materialidade, a qual não temos acesso nesta pesquisa, mas sobre a qual podemos inferir hipoteticamente.

É possível que, ao acessarem conteúdos gramaticais, certamente estão num momento da aula em que realizam exercícios estruturais ou durante um momento expositivo da aula em que sentem a necessidade de esclarecer dúvidas. Os conteúdos lexicais, geográficos, culturais e históricos são consultados possivelmente durante práticas de leitura, de compreensão oral ou auditiva.

Para 58,8% dos entrevistados (vinte participantes), o professor ou professora sempre solicita, recomenda ou sugere o uso das plataformas fora da sala de aula (nas tarefas e trabalhos). Essa percepção, por parte dos alunos, de que os professores solicitam, recomendam ou sugerem o uso de plataformas digitais fora da sala de aula acaba por indicar uma tentativa mais ou menos consciente da construção de EPA fora do contexto formal de ensino. O que indica consciência da percepção de que práticas de linguagem são necessárias para o avanço no processo de aprendizagem de línguas. Já para 38,2%, apenas algumas vezes o professor ou professora solicita o uso das plataformas fora da sala de aula, o que depende das tarefas e atividades.

É importante considerarmos que, nesta pesquisa, não estamos qualificando como adequadas ou inadequadas tais sugestões de uso; tampouco buscamos avaliá-las como algo positivo ou negativo, mas sim buscamos revelar uma tendência capaz de responder se os professores atuam auxiliando na construção dos EPA fora do contexto de aula. Tal informação é relevante, pois, na condição de professor de línguas, entendo a partir dos meus estudos na graduação e das práticas em sala de aula que as práticas centradas nos alunos tendem a ser mais produtivas, ao fazerem destes sujeitos ativos no processo de aprendizagem, trabalhando as habilidades envolvidas no processo de aprendizagem de modo dinâmico e integrado, direcionados a realizar tarefas, portanto, delimitados dentro de um universo significativo, um conjunto de temas, léxicos, e funções comunicativas a serem manipuladas.

4. Qual a percepção dos entrevistados sobre o uso da tecnologia em sua formação?

Para 94,1% dos entrevistados, as plataformas contribuíram para o processo de aprendizagem de línguas. Em relação ao uso de celulares ou outro aparelho na língua alvo (espanhol ou inglês), a aquisição de vocabulário, a exposição maior à língua alvo e a oportunidade de entender determinadas estruturas da língua em um contexto real de uso são os benefícios mais evidentes, como ilustra a **tabela 3**:

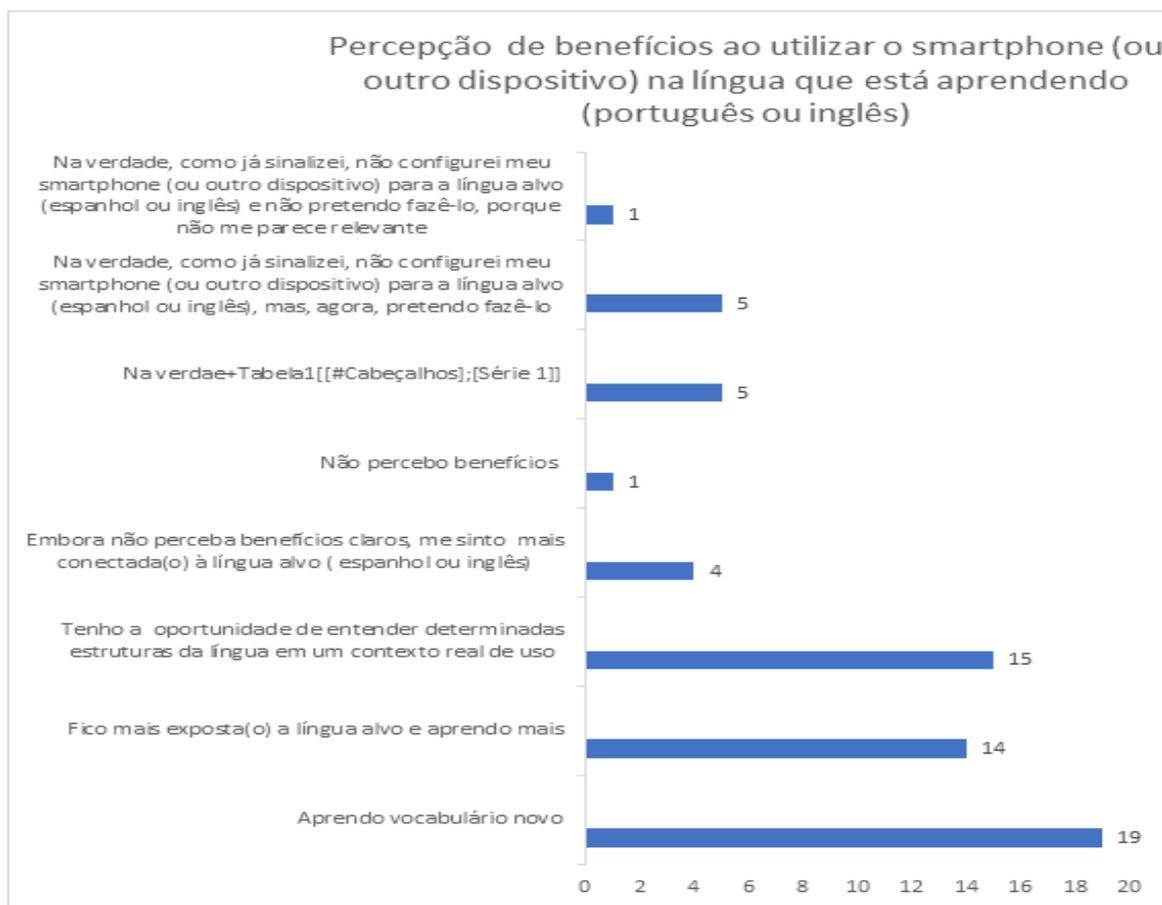


Tabela 3 – Percepção de benefícios ao utilizar o smartphone (ou outro dispositivo) na língua alvo

Além disso, 61,8% (vinte e um entrevistados) participam de fórum ou assinam algum canal ou blog na língua alvo (espanhol ou inglês), no entanto, apenas 20,6% (sete entrevistados) interage (seja postando comentários ou participando de foros de discussão) na língua alvo (espanhol ou inglês). Dentre os 70,4% que não interage, o motivo mais frequente alegado pelos participantes é a insegurança ou simplesmente não comentam pois não participam de modo ativo em nenhum canal, mantendo uma filiação participativa, apenas como espectadores ou leitores.

Neste ponto, é importante considerarmos que, dentre os entrevistados, vários perfis são contemplados, tal como o ano de ingresso no curso de licenciatura e as disciplinas que cursam no momento em que responderam ao questionário. Além disso, temos que considerar aquelas disciplinas que já cursaram, além da faixa etária que representam, podendo estes perfis estar relacionados com tal percepção.

É possível também apresentar um panorama sobre quais canais digitais (ou da Internet) ou grupos e páginas nas redes sociais (Twitter, Instagram, Facebook) na língua alvo (espanhol ou inglês) os alunos costumam acompanhar (**tabela 4**):

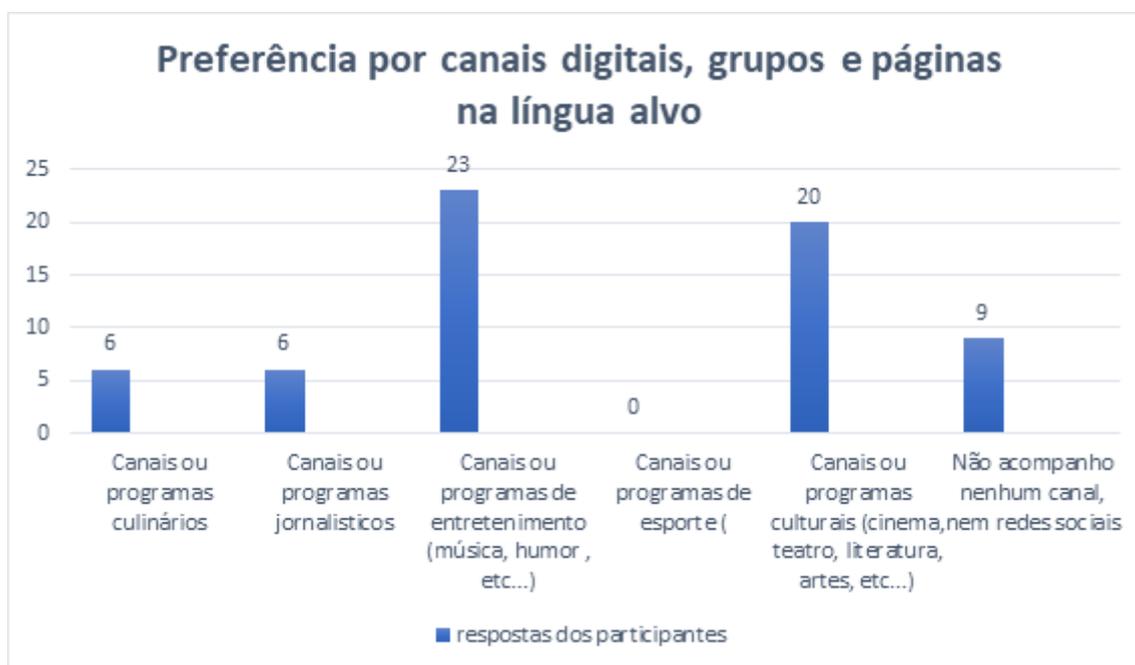


Tabela 4 – Preferência por canais digitais, grupos e páginas na língua alvo

Como era esperado, canais de entretenimento e culturais acabam tendo a preferência da maior parte dos participantes, não só pela possibilidade de imersão na cultura, mas também como prática de compreensão auditiva, uma prática

Para 26,5% (nove entrevistados), o material didático (livros ou apostilas) que é utilizado durante as aulas (espanhol ou inglês) possui atividades que demandam *muito* o uso (ou a consulta) de plataformas e ferramentas digitais. Enquanto que para 55,9% (dezenove entrevistados), tal demanda ocorre em *poucas* atividades. Já para 14,7% (cinco entrevistados), os materiais didáticos não possuem atividades que demandam tal uso.

Considerações finais

Podemos indicar que o uso de tecnologias e plataformas digitais seja algo reconhecidamente importante no processo de aprendizagem de línguas desses participantes e que também faz parte do entorno personalizado desses alunos, inclusive desde antes do ingresso na universidade. Ele é ampliado durante o processo de graduação, tanto de modo autônomo, através da percepção/crença de que certas práticas resultam no aumento de proficiência, como pela orientação de uso também por parte dos professores e professoras. Entretanto, cabe destacar que a produção e compartilhamento de conteúdo nas plataformas digitais, principalmente nos canais de vídeo e foros de redes sociais, acabam não sendo explorados, o que sinaliza falta de segurança (em manejar a língua alvo) ou uma atitude passiva em relação a possíveis interações na língua alvo nessas plataformas.

Constatamos que em sala de aula a maior parte dos participantes acaba utilizando tais recursos como meio para produção escrita e consulta, além de plataforma de acesso para consumo de produtos midiáticos, como vídeos, áudios e jogos. Entendemos que o uso de tecnologias e plataformas é recorrente em sala de aula. Além disso, cabe uma investigação que atente para o uso das tecnologias e plataformas digitais a partir de uma perspectiva de produção e compartilhamento de conteúdo, online e off-line, que acabou não sendo explorada nessa pesquisa.

Assim, adotando-se uma perspectiva racionalista utilitarista, entendemos que parte do potencial do uso da língua alvo em contextos virtuais de usos em imersão acaba por não ser explorada como poderia, frente a todas as possibilidades ubíquas de uso das plataformas e tecnologias digitais.

Por outro lado, é importante considerarmos que não foram investigados os planos de aula, nem as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores do curso de licenciatura. Dessa forma, apenas mapeamos a recorrência de uso das plataformas, e em quais práticas foram mais demandadas, antes e após o ingresso na universidade.

Após o ingresso na universidade, observa-se uma queda no uso de tradutores online, tais como o Google, o que já era esperado, enquanto o uso de dicionários online e

aplicativos de dicionários aumenta. Além disso, o número de respostas indicando o aumento no uso de canais de vídeo (como o YouTube) revela a busca por mídias na língua alvo.

Assim, este estudo pode ser ampliado à medida que, em pesquisas posteriores, seja integrado estudos que considerem a materialidade das aulas e também investigue percepções e perspectivas dos professores acerca de suas aulas, complementando assim o entendimento sobre a construção dos EPA.

Dessa forma, entendemos que as possibilidades de práticas de linguagem, proporcionadas pelo chamado **acesso ubíquo a informação** são amplificadas, sobretudo quando consideramos a maior parte dos alunos como nativos digitais ou imigrantes digitais com certa familiaridade, já com desenvoltura no manejo das plataformas e mídias digitais, o que torna o mapeamento do EPA significativo, pois nos acrescenta entendimento ao processo de aprendizagem que parece indicar cada vez mais uma tendência natural de autonomia, sobretudo no processo de aprendizagem de línguas por parte dos estudantes.

Referências

ANDRADE, Isabel Rego de. Aprendizagem de língua assistida por dispositivos móveis (ALADIM): uma proposta alternativa para o ensino da língua espanhola. Campinas: UNICAMP, 2017. 351 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Campinas, Campinas, 2017.

ALMENARA, Julio Cabero; DÍAZ, Verónica Marín; INFANTE, Alfonso. Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia. In: **Revista electrónica de tecnología educativa**, n. 38, p. 1-13, 2011.

BORGES, Flavia Girardo Botelho. Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 55, n. 3, p. 703-730, 2016.

CASTAÑEDA, Linda. ADELL, Jordi. **Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red**. Alvoy: Marfil. 2013, p. 11-28. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/314263884_Entornos_Personales_de_Aprendizaje_claves_para_el_ecosistema_educativo_en_red>. Acesso em 28 de julho de 2019.

COELHO, P. M. F. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>. Acesso em 27 de julho de 2019.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A Incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15- 46.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, 2003, p. 47-56

LEFFA, V. J. (2006). A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: V. J. Leffa (Org.), **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat. Disponível em : http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf Acesso em 27 de julho de 2019.

LÉVY, P. **A Máquina Universo: criação, cognição e cultura informática**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

PASSARELI, Brasilina; JUNQUEIRA, Antonio Helio; ANGELUCI, Alan César. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. In: **Matrizes**, V. 8 - nº 1 jan./jun. São Paulo: USP, 2014. p. 159-178.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **Rapid City** (EUA): NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <http://www.colegiogeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2019.

RAMAL, A. C. A Hipertextualidade como Entorno de Construção de Novas Identidades Docentes. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org). **Educação e Tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: Editora da UNEB, 2003. p.251-267. Disponível em em:<<http://www.escoladavida.eng.br/Participantes%20da%20escola%20da%20vida/ramal.pdf>>. Acesso em 28 de julho de 2019.

SALINAS, J. Enseñanza Flexible y Aprendizaje Abierto, fundamentos clave de los EPA . In: CASTAÑEDA, Linda. ADELL, Jordi. **Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red**. Alvoy: Marfil. 2013. p53-68. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/314263884_Entornos_Personales_de_Aprendizaje_claves_para_el_ecosistema_educativo_en_red>. Acesso em 28 de julho de 2019.

SANTAELLA, L. (). “Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano”. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 22 / dezembro, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e Artes do Pós-Humano**: da cultura das mídias a cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior**, Campinas, UNICAMP, 4 abr. 2013. Especial: As novas mídias e o ensino superior. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao> Acesso em 27 de julho de 2019.

SANTOS, A. I. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca (Org). **Recursos educacionais abertos**. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. p 71-89. Disponível em: <<http://aberta.org.br/livrorea/artigos/wp-content/uploads/2012/05/REA-santos.pdf>>. Acesso em 27 de julho de 2019.

Anexos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada(o) a participar, como voluntária(o), de uma pesquisa sobre aprendizagem de línguas estrangeiras na perspectiva dos ambientes personalizados de aprendizagem (PLE), sob responsabilidade de André Vendrame Zovadelli (graduando em Licenciatura em Letras/UFSCar) e Antón Castro Míguez (docente do Departamento de Letras/UFSCar). Todos os dados serão sigilosos e será garantida sua confidencialidade, ficando a guarda desses dados sob a responsabilidade dos pesquisadores. Não serão utilizados seu nome, imagem ou outros dados que possam identificá-la(lo), garantindo-se, deste modo, sua privacidade. O objetivo desta pesquisa é mapear a utilização de plataformas de aprendizagem centradas no usuário, especialmente o PLE (Ambientes Personalizados de Aprendizagem), na aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito dos cursos de Licenciatura em Letras: Português/Espanhol e Licenciatura em Letras: Português/Inglês da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Sua contribuição consistirá em responder a um questionário on-line. Como benefício, sua participação contribuirá para a construção de entendimentos sobre a aprendizagem de línguas na contemporaneidade, especialmente no que se refere à utilização de plataformas e ferramentas digitais. Os riscos possíveis referem-se à exposição de sua privacidade ao relatar sua experiência de aprendizagem, o que será minimizado pela garantia de confidencialidade já assinalada. Você tem garantido, também, seu direito de acompanhar a pesquisa, de solicitar informações e assistência durante todo o processo e de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de justificativa e sem quaisquer prejuízos (bastando que nos escreva). Também tem o direito de solicitar, após a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (prevista para o final do primeiro semestre de 2019), uma cópia da monografia. Ao assinalar que aceita participar, manifesta ter lido este termo, estar totalmente esclarecida(o) dos objetivos, riscos e benefícios e da garantia da privacidade e confidencialidade dos dados. Contato: André Vendrame Zovadelli (telefone: +55 11 9 9481-4383; e-mail: avzovadelli@gmail.com); Prof. Dr. Antón Castro Míguez (telefone: +55 11 9 9971-6567; e-mail: acmiguez@ufscar.com)

*Obrigatorio

1. Você aceita participar desta pesquisa? *

Marca solo un óvalo.

- Sim, aceito participar. Li o TCLE e me sinto totalmente esclarecida(o)
- Não aceito participar *Pasa a "Finalização."*

Pasa a la pregunta 2.

Seção 1- Dados pessoais da(o) informante

2. Habilitação do seu curso: *

Marca solo un óvalo.

- Licenciatura em Letras: Português/Espanhol
- Licenciatura em Letras: Português/ Inglês

3. Ano de ingresso: **Marca solo un óvalo.*

- 2019
- 2018
- 2017
- 2016
- 2015
- outro

4. Ano de nascimento **Marca solo un óvalo.*

- Entre 2000 e 2002
- Entre 1995 e 1999
- Entre 1990 e 1994
- Entre 1985 e 1989
- Entre 1980 e 1984
- Anterior a 1980

5. Gênero/sexo **Marca solo un óvalo.*

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer
- não binário

6. Cidade de Origem (Ex. São Carlos/SP): *

7. Local de residência na sua cidade de origem: **Marca solo un óvalo.*

- Na casa dos pais ou de outros familiares
- Em casa ou apartamento dividido com amigos
- Em casa própria, sozinha(o) ou com cônjuge/companheira(o)

8. Plataformas digitais disponíveis no local de residência na cidade de origem: **Selecciona todos los que correspondan.*

- Sinal de Internet
- Computador (desktop)
- Laptop/Notebook
- Tablet
- Smartphone/celular com acesso à internet
- Smart TV
- Não disponho de nenhuma dessas plataformas na residência em minha cidade de origem

9. Cidade onde reside atualmente (Ex. São Carlos/SP): *

10. Local de residência na cidade em que reside atualmente: *

Marca solo un óvalo.

- Na casa dos pais ou de outros familiares
- Em casa ou apartamento dividido com amigos
- Em residência própria, sozinha(o) ou com cônjuge/companheira(o)
- Em residência/alojamento universitário

11. Plataformas digitais disponíveis no local de residência na cidade em que reside atualmente: *

Selecciona todos los que correspondan.

- Sinal de Internet
- Computador (desktop)
- Laptop/Notebook
- Tablet
- Smartphone/celular com acesso à internet
- Smart TV
- Não disponho de nenhum dessas plataformas em minha residência atual

Pasa a la pregunta 12.

Seção 2 - Experiência de utilização de plataformas e ferramentas digitais anterior a seu ingresso no curso de Licenciatura em Letras.

12. Que plataformas e ferramentas digitais você utilizava, no âmbito de aprendizagem de línguas estrangeiras (em sua escola ou em escola de idiomas), antes de ingressar no curso de Licenciatura em Letras: *

Selecciona todos los que correspondan.

- Buscadores (Google ou outro)
- Tradutores (Google Tradutor ou outro)
- Tradutores (aplicativos para smartphone)
- Dicionários online (bilíngues, monolíngues ou outros)
- Dicionários (aplicativos para smartphone)
- Redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter ou outros)
- Youtube (ou outro canal de vídeo)
- Nenhuma

13. Você acredita que essas plataformas contribuíram para a sua aprendizagem de línguas? *

Marca solo un óvalo.

- Sim
- Não

14. Justifique a resposta anterior: *

Pasa a la pregunta 15.

Seção 3 - Experiência de utilização de plataformas e ferramentas digitais durante o curso de Licenciatura em Letras (na sala de aula).**15. Que plataformas e ferramentas digitais você utiliza na sala de aula de língua estrangeira (espanhol ou inglês), no curso de Licenciatura em Letras: ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Buscadores (Google ou outro)
- Tradutores (Google Tradutor ou outro)
- Tradutores (aplicativos para smartphone)
- Dicionários online (bilíngues, monolíngues ou outros)
- Dicionários (aplicativos para smartphone)
- Redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter ou outros)
- Youtube (ou outro canal de vídeos)
- Não utilizo nenhuma dessas plataformas durante as aulas de língua estrangeira

16. O uso dessas plataformas para a aprendizagem de línguas é incentivado por sua professora ou seu professor: *

Marca solo un óvalo.

- Sim
- Não

17. Em que atividades sua professora ou seu professor solicita que você as utilize? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Durante as atividades de leitura em sala de aula, para consulta de vocabulário ou léxico
- Durante as atividades de leitura em sala de aula, para pesquisa de dados geográficos, históricos ou culturais
- Durante a dinâmica de outras atividades (vídeo, jogos, quizzes etc.)
- Durante atividades de gramática e exercícios estruturais
- Durante as atividades de produção escrita
- Minha professora ou meu professor não solicita a utilização dessas plataformas

18. Sua professora ou seu professor recomendou que você configurasse seu smartphone (ou outro dispositivo) para a língua que está estudando (espanhol ou inglês)?

Marca solo un óvalo.

- Sim
- Sim, mas eu resolvi mantê-lo configurado em português
- Não
- Não, mas eu mesma(o) tomei essa iniciativa

19. Se você utiliza seu smartphone (ou outro dispositivo) na língua que está aprendendo (espanhol ou inglês), que benefícios obteve:

Selecciona todos los que correspondan.

- Aprendo vocabulário novo
- Fico mais exposta ou exposto à língua alvo e sinto que aprendo mais
- Tenho oportunidades de entender determinadas estruturas da língua em um contexto real de uso
- Embora não perceba benefícios claros, me sinto mais conectada(o) à língua alvo (espanhol ou inglês)
- Não percebo benefícios
- Na verdade, como já sinalizei, não configurei meu smartphone (ou outro dispositivo) para a língua alvo (espanhol ou inglês), mas, agora, pretendo fazê-lo
- Na verdade, como já sinalizei, não configurei meu smartphone (ou outro dispositivo) para a língua alvo (espanhol ou inglês) e não pretendo fazê-lo, porque não me parece relevante

20. O material didático (livros ou apostilas) que é utilizado durante as aulas (espanhol ou inglês) possui atividades que demandem o uso (ou a consulta) de plataformas e ferramentas digitais? *

Marca solo un óvalo.

- Sim, em muitas atividades
- Sim, mas em poucas atividades
- Não

21. Justifique a resposta anterior:

Seção 4 - Experiência de utilização de plataformas e ferramentas digitais durante o curso de Licenciatura em Letras (em casa ou em outros ambientes de estudo).

22. Que plataformas e ferramentas digitais você utiliza em casa ou em outros ambientes de estudo para a aprendizagem de línguas estrangeiras: *

Selecciona todos los que correspondan.

- Buscadores (Google ou outro)
- Tradutores (Google Tradutor ou outro)
- Tradutores (aplicativos para smartphone)
- Dicionários online (bilíngue, monolíngue ou outros)
- Dicionários (aplicativos para smartphone)
- Redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter ou outros)
- Youtube (ou outro canal de vídeos)
- Não utilizo nenhuma dessas plataformas nas atividades de aprendizagem de língua estrangeira realizadas fora da sala de aula

23. Sua professora ou seu professor solicita, recomenda ou sugere que você utilize essas plataformas fora da sala de aula (nas tarefas e trabalhos)? *

Marca solo un óvalo.

- Sim, sempre recomenda sua utilização
- Não, nunca recomenda ou sugere sua utilização
- Algumas vezes, dependendo do tipo de tarefa ou trabalho

24. Essas ferramentas são mais úteis, em sua opinião, para: *

Marca solo un óvalo.

- Tarefas e trabalhos que envolvam produção escrita
- Tarefas e trabalhos que envolvam compreensão oral
- Exercícios estruturais (gramática)
- Estudo de vocabulário/léxico
- Estudos de conteúdos socioculturais
- Na verdade, não acredito que tenham utilidade

Pasa a la pregunta 25.

Seção 5 - Interação com/na língua alvo (espanhol ou inglês) mediada pelas plataformas digitais.**25. Você participa de fórum ou assina algum canal ou blog na língua alvo (espanhol ou inglês)? ***

Marca solo un óvalo.

- Sim
- Não

26. **Que canais digitais (ou da Internet) ou grupos e páginas nas redes sociais (Twitter, Instagram, Facebook) na língua alvo (espanhol ou português) você costuma acompanhar?** *

Selecciona todos los que correspondan.

- Canais ou programas culinários
- Canais ou programas jornalísticos
- Canais ou programas de entretenimento (música, humor etc.)
- Canais ou programas de esportes
- Canais ou programas culturais (cinema, teatro, literatura, artes etc.)
- Não acompanho nenhum canal, nem redes sociais

27. **Em relação à resposta anterior, você interage (seja postando comentários ou participando de foros de discussão) na língua alvo (espanhol ou português)?** *

Marca solo un óvalo.

- Sim
- Não

28. **Justifique a resposta anterior:** *

29. **Quando você assiste séries (na TV a cabo, Netflix, Internet) na língua alvo (espanhol ou inglês), você, de modo geral, costuma:** *

Marca solo un óvalo.

- Deixar o áudio original, sem legenda
- Deixar o áudio original, com legendas na língua alvo (espanhol ou inglês)
- Deixar o áudio original, com legendas em português
- Prefere assisti-las dubladas (em português)
- Não assisto séries televisivas

30. **Justifique a resposta anterior:**

Seção 6 - Percepções sobre a utilidade das plataformas e ferramentas digitais na aprendizagem de línguas estrangeiras

31. Em que âmbito do seu processo de aprendizagem de línguas estrangeiras você acredita que essas plataformas e ferramentas contribuem mais? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Acredito que elas ajudam bastante, principalmente na aquisição de vocabulário/léxico
- Acredito que elas contribuem muito para a compreensão oral
- Acredito que elas contribuem muito para o contato com as variedades da língua que estou estudando
- Acredito que elas contribuem muito para a aprendizagem de conteúdos socioculturais
- Acredito que elas contribuem muito para a prática da expressão oral e escrita (interagir na língua alvo com falantes nativos)
- Acredito que elas contribuem muito para a produção escrita na língua alvo
- Acredito que elas me permitem conhecer melhor a estrutura (gramática) da língua alvo
- Na verdade, não acredito que contribuam efetivamente para minha aprendizagem de línguas

Depoimento (não obrigatório)

32. Se você quiser, pode deixar algum depoimento sobre sua experiência na utilização de plataformas e ferramentas digitais na aprendizagem de línguas estrangeiras. Você pode relatar alguma experiência significativa ou alguma impressão (positiva e negativa). Com certeza, ele será muito importante para nossa pesquisa

Finalização

Agradecemos sua participação nesta pesquisa. Suas respostas contribuirão muito para o desenvolvimento de nosso trabalho. Se houver qualquer dúvida, entre em contato conosco. Um abraço.

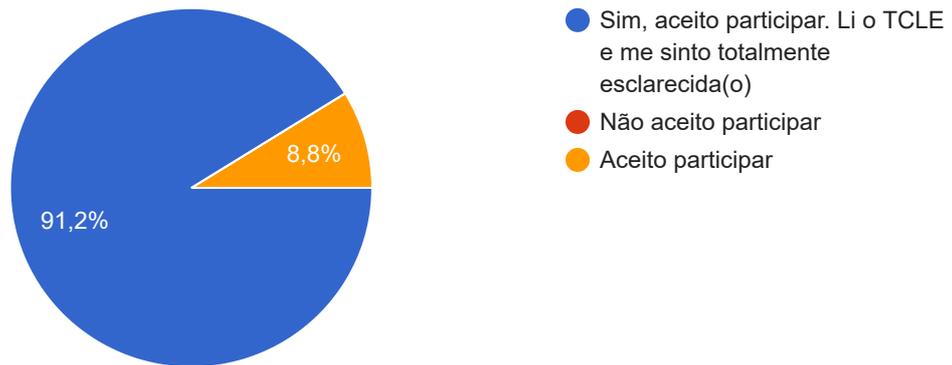
Con la tecnología de
 Google Forms

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

34 respostas

Você aceita participar desta pesquisa?

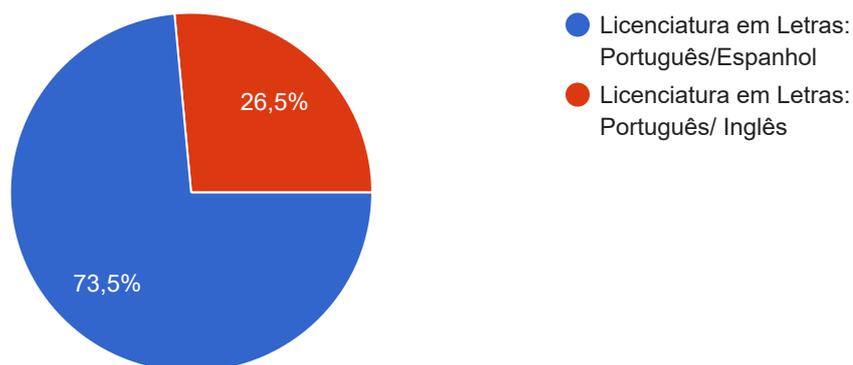
34 respostas



Seção 1- Dados pessoais da(o) informante

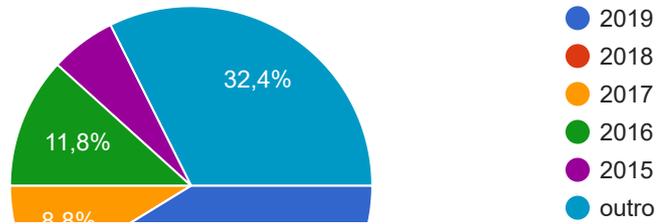
Habilitação do seu curso:

34 respostas



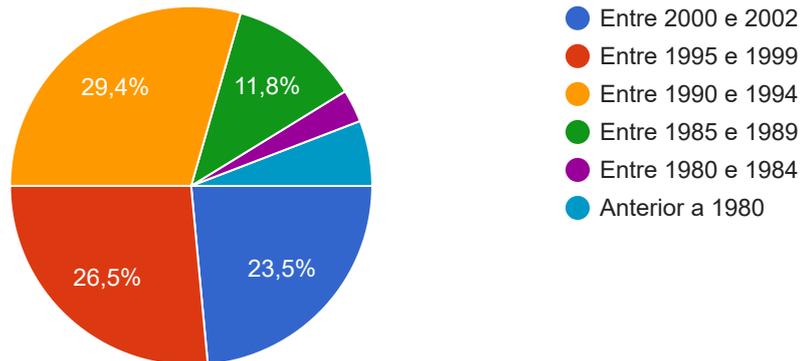
Ano de ingresso:

34 respostas



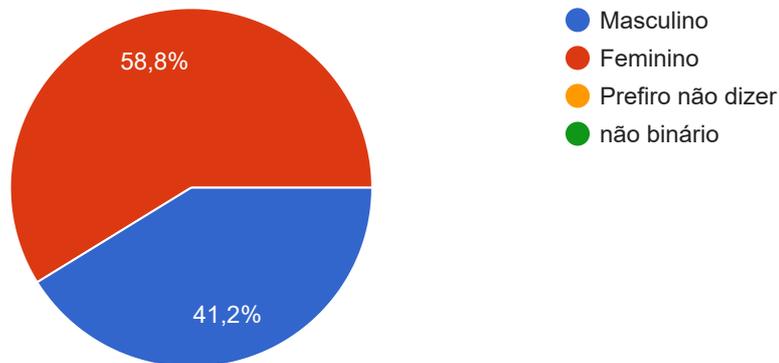
Ano de nascimento

34 respostas



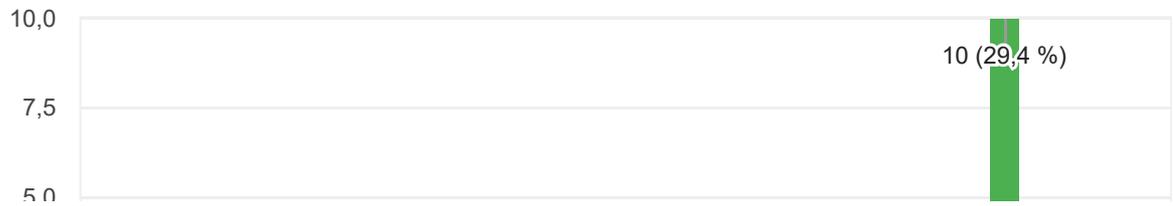
Gênero/sexo

34 respostas



Cidade de Origem (Ex. São Carlos/SP):

34 respostas



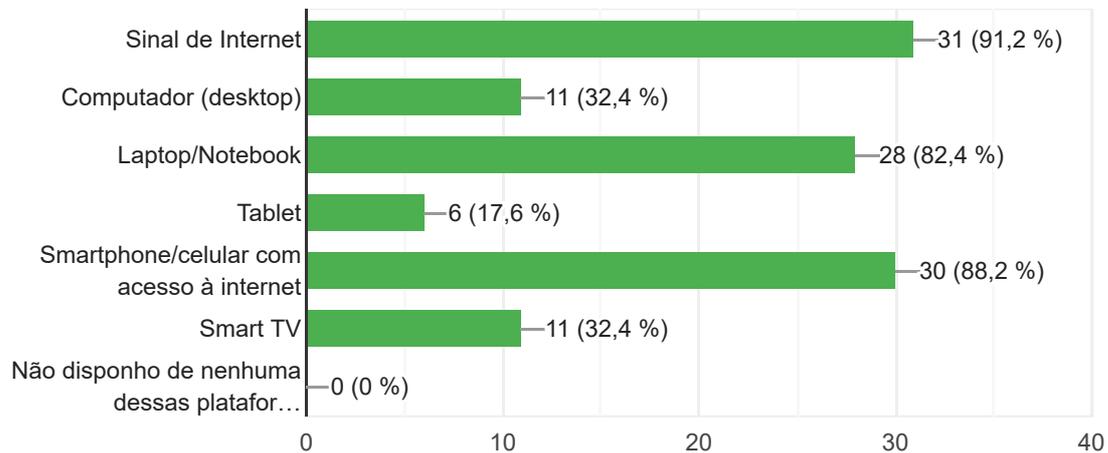
Local de residência na sua cidade de origem:

34 respostas



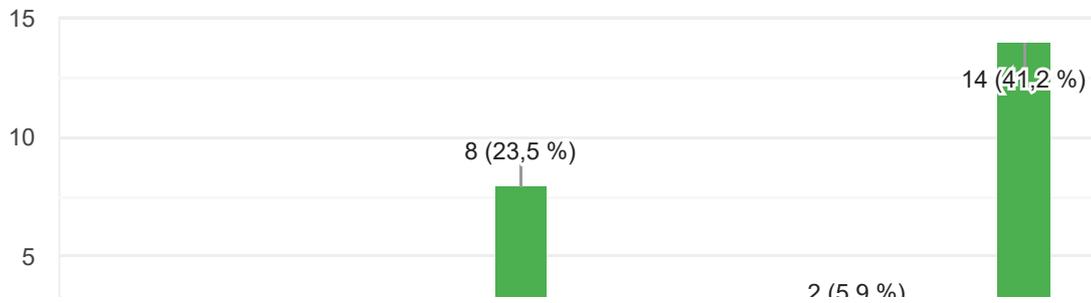
Plataformas digitais disponíveis no local de residência na cidade de origem:

34 respostas



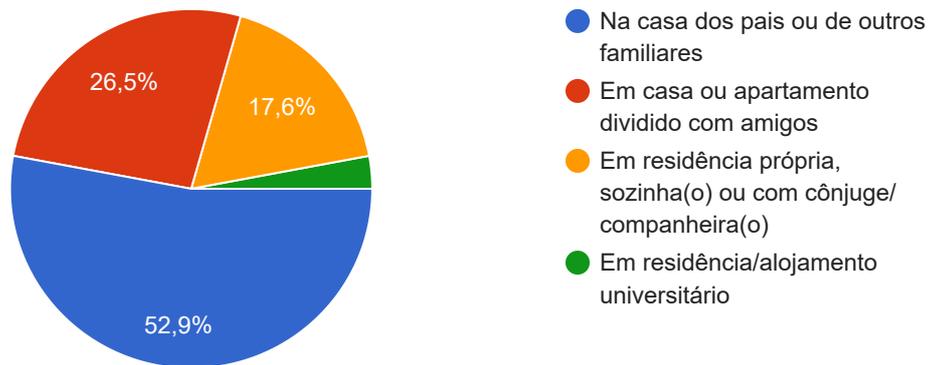
Cidade onde reside atualmente (Ex. São Carlos/SP):

34 respostas



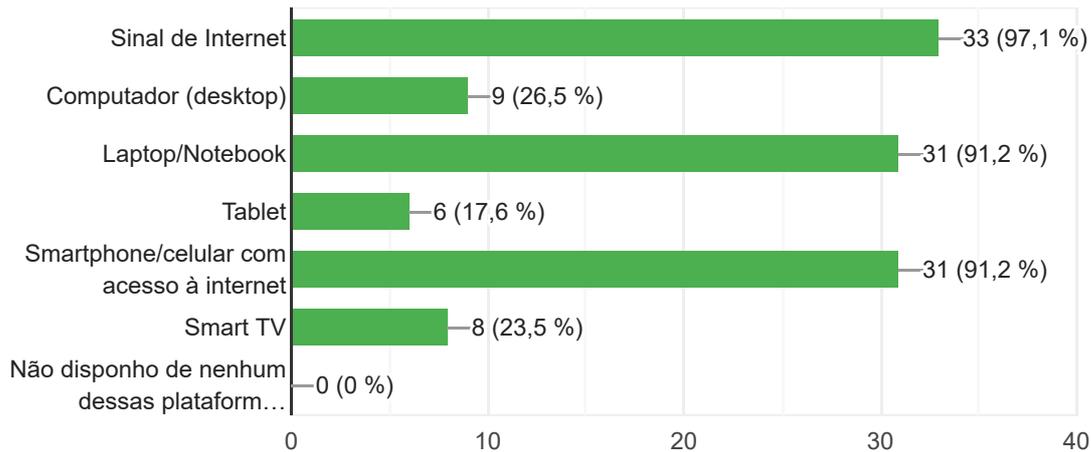
Local de residência na cidade em que reside atualmente:

34 respostas



Plataformas digitais disponíveis no local de residência na cidade em que reside atualmente:

34 respostas

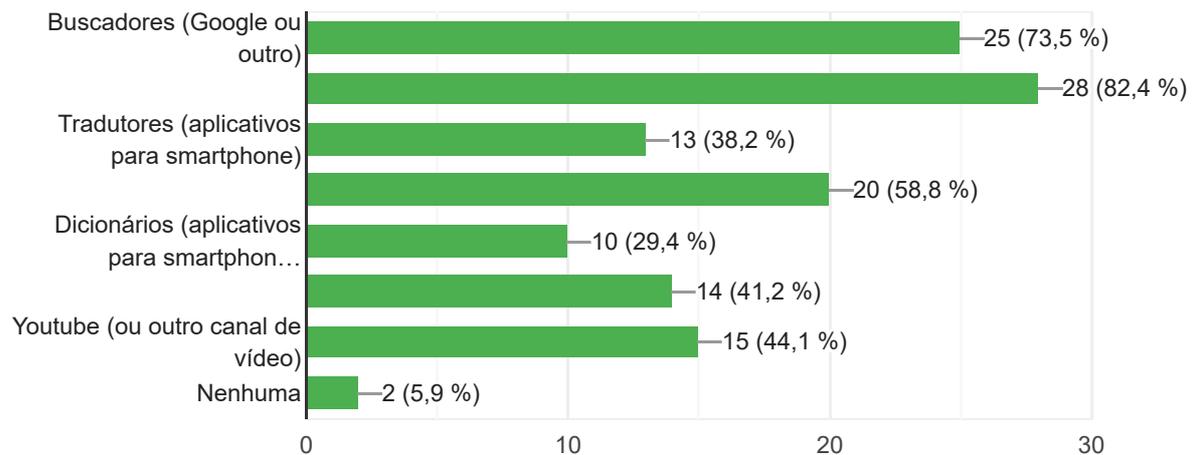


Seção 2 - Experiência de utilização de plataformas e ferramentas digitais anterior a seu ingresso no curso de Licenciatura em Letras.

Que plataformas e ferramentas digitais você utilizava, no âmbito de

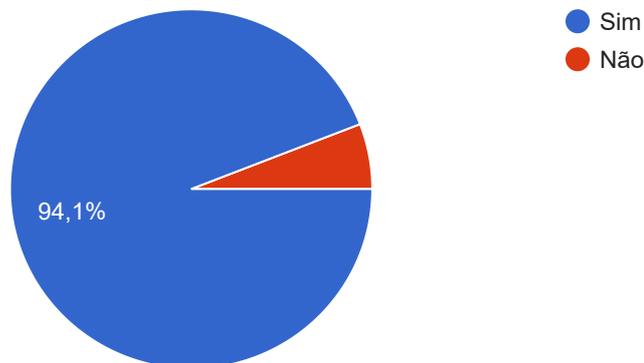
aprendizagem de línguas estrangeiras (em sua escola ou em escola de idiomas), antes de ingressar no curso de Licenciatura em Letras:

34 respostas



Você acredita que essas plataformas contribuíram para a sua aprendizagem de línguas?

34 respostas



Justifique a resposta anterior:

34 respostas

Devido a proporcionar vocabulário

Tais plataformas contribuem para o nosso aprendizado por nos manter muito mais próximos da língua e tornando fácil a solução de dúvidas

A partir das plataformas, pude complementar o conteúdo trabalhado em sala e procurar atividades extras para o desenvolvimento da aprendizagem.

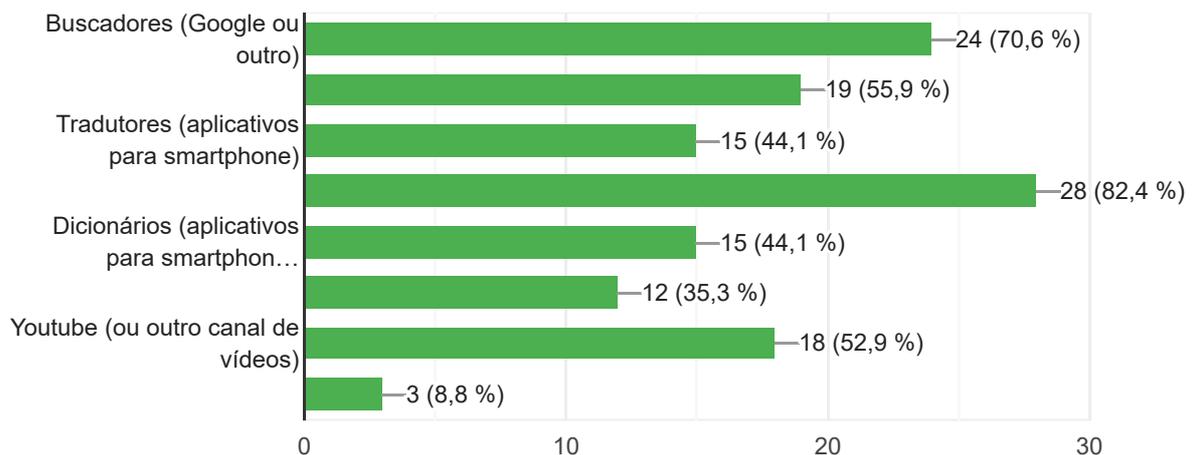
Sim, ainda que elas só se baseassem no uso de dicionários bilíngues impressos e livros didáticos de língua estrangeira.

Algumas plataformas permitiram que eu tivesse acesso às línguas estrangeiras, como Google Tradutor, por exemplo. Entretanto, sabe-se que não é uma ferramenta muito útil, uma vez que traduz orações automaticamente/literalmente e nem sempre no sentido ou uso “correto” de dada língua. Já alguns canais de Youtube e, também, contato com músicas de outros países, por exemplo, foram mais eficazes nesse sentido e proporcionaram um enriquecimento vocabular muito mais confiável e produtivo.

Seção 3 - Experiência de utilização de plataformas e ferramentas digitais durante o curso de Licenciatura em Letras (na sala de aula).

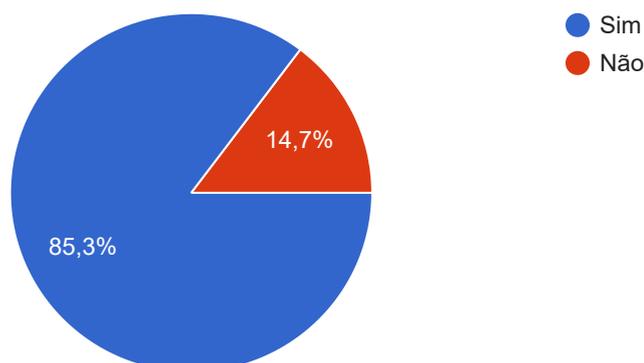
Que plataformas e ferramentas digitais você utiliza na sala de aula de língua estrangeira (espanhol ou inglês), no curso de Licenciatura em Letras:

34 respostas



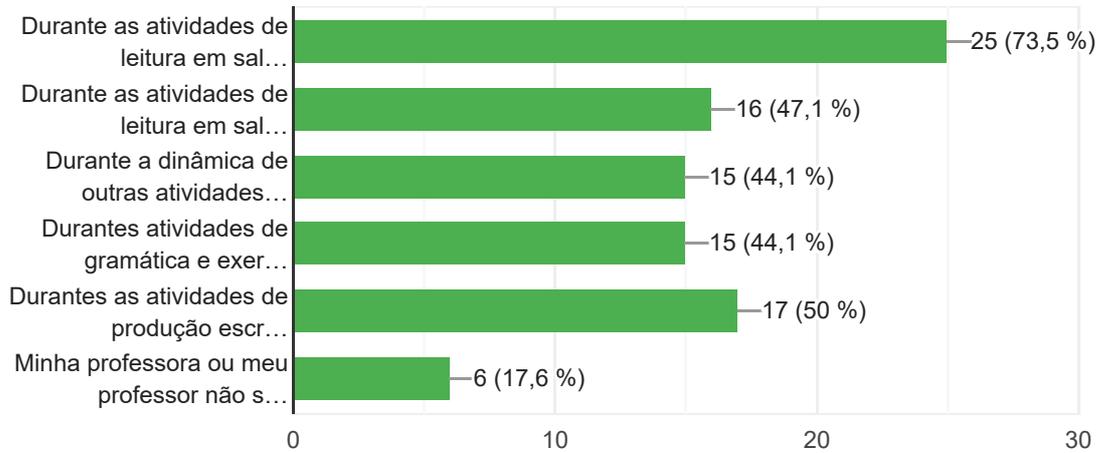
O uso dessas plataformas para a aprendizagem de línguas é incentivado por sua professora ou seu professor:

34 respostas



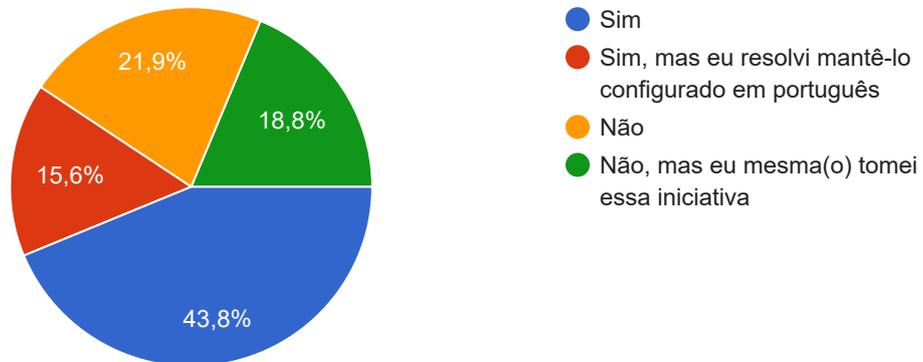
Em que atividades sua professora ou seu professor solicita que você as utilize?

34 respostas



Sua professora ou seu professor recomendou que você configurasse seu smartphone (ou outro dispositivo) para a língua que está estudando (espanhol ou inglês)?

32 respostas



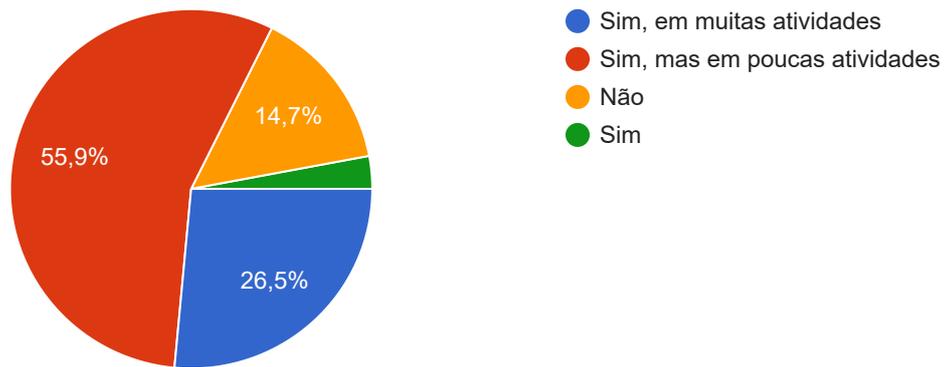
Se você utiliza seu smartphone (ou outro dispositivo) na língua que está aprendendo (espanhol ou inglês), que benefícios obteve:

31 respostas



O material didático (livros ou apostilas) que é utilizado durante as aulas (espanhol ou inglês) possui atividades que demandem o uso (ou a consulta) de plataformas e ferramentas digitais?

34 respostas



Justifique a resposta anterior:

26 respostas

o material que tive acesso não continha esse tipo de interatividade com outras plataformas.

.

Era necessário assistir vídeos para realizar algumas atividades

Em poucas aulas houve a utilização de plataformas digitais. Em sua maioria, o uso se fazia presente na exposição de algum vídeo sobre o conteúdo dado ou apresentação de seminários.

A maior parte dos livros não exige uso de plataformas, a não ser para serem utilizados como paratextos extras

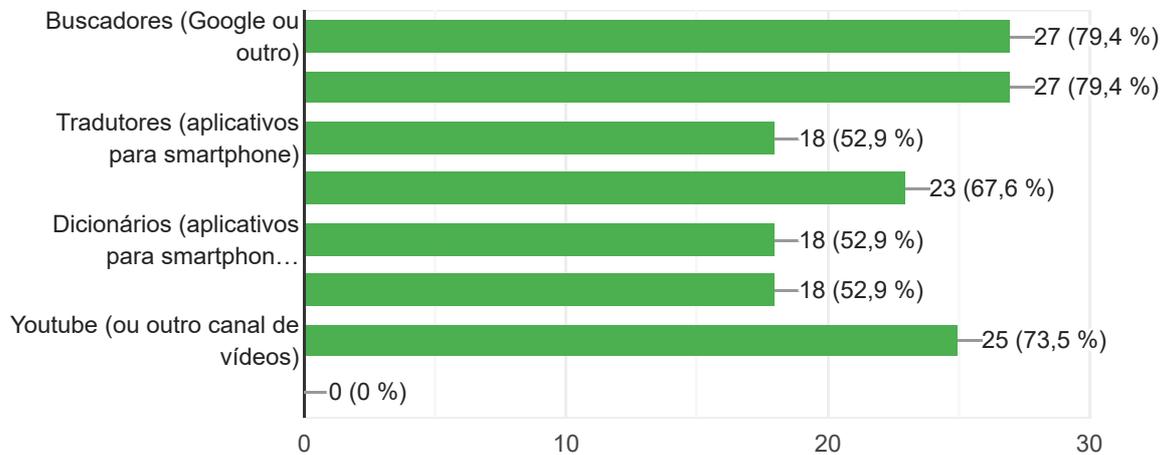
Na grande maioria das vezes a plataforma era utilizada para dúvidas de vocabulário

Há um professor que utiliza de recursos midiáticos durante as aulas, mas por conta própria.

Seção 4 - Experiência de utilização de plataformas e ferramentas digitais durante o curso de Licenciatura em Letras (em casa ou em outros ambientes de estudo).

Que plataformas e ferramentas digitais você utiliza em casa ou em outros ambientes de estudo para a aprendizagem de línguas estrangeiras:

34 respostas



Sua professora ou seu professor solicita, recomenda ou sugere que você utilize essas plataformas fora da sala de aula (nas tarefas e trabalhos)?

34 respostas



Essas ferramentas são mais úteis, em sua opinião, para:

34 respostas

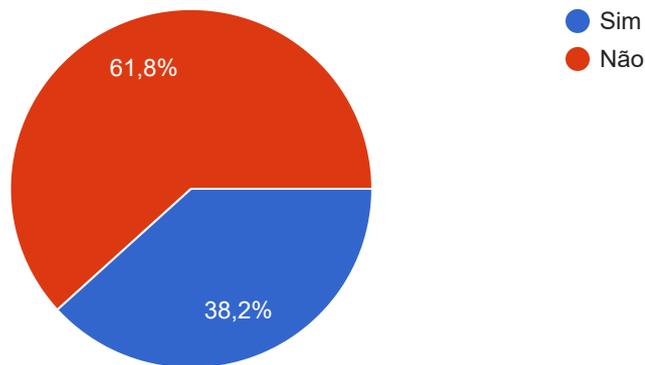


- Tarefas e trabalhos que envolvam produção escrita
- Tarefas e trabalhos que não envolvam produção escrita

Seção 5 - Interação com/na língua alvo (espanhol ou inglês) mediada pelas plataformas digitais.

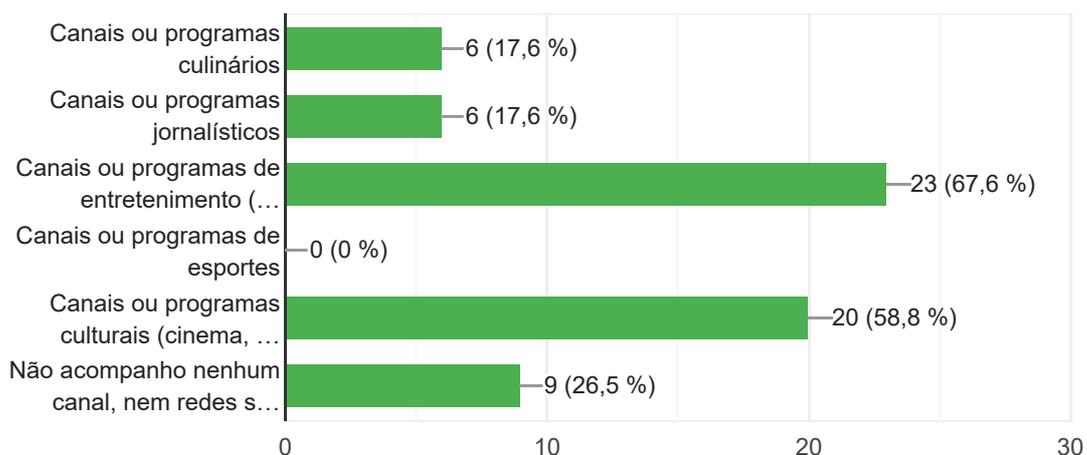
Você participa de fórum ou assina algum canal ou blog na língua alvo (espanhol ou inglês)?

34 respostas



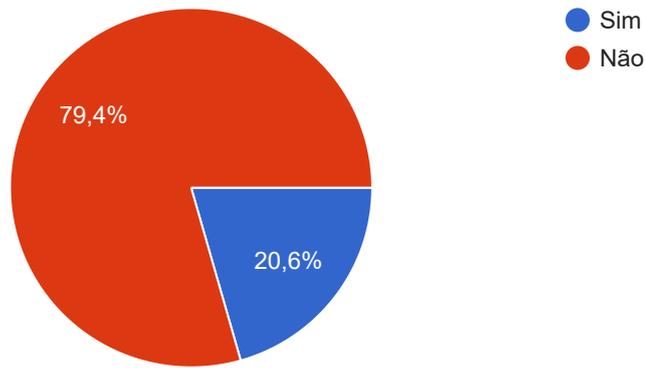
Que canais digitais (ou da Internet) ou grupos e páginas nas redes sociais (Twitter, Instagram, Facebook) na língua alvo (espanhol ou português) você costuma acompanhar?

34 respostas



Em relação à resposta anterior, você interage (seja postando comentários ou participando de foros de discussão) na língua alvo (espanhol ou português)?

34 respostas

**Justifique a resposta anterior:**

34 respostas

ainda não participei sob esse aspecto.

Não tenho esse costume de comentar e nem de participar dessas discussões.

Porque não costumo interagir nos foros, apenas os leio

Não gosto de publicar em fotos de discussão

Já fiz alguns comentários na língua alvo em posts em minha rede social e em páginas que sigo, mas não numa quantidade significativa. Ainda tenho um pouco de insegurança sobre produzir em outra língua.

Nunca encontrei um que me interessasse

Quando é pertinente faço um comentário, mas não é sempre.

Normalmente as páginas interagem pedindo que façamos comentários ou coisas do gênero.

Quando você assiste séries (na TV a cabo, NetFlix, Internet) na língua alvo (espanhol ou inglês), você, de modo geral, costuma:

34 respostas



- Deixar o áudio original, sem legenda
- Deixar o áudio original, com legendas na língua alvo

Justifique a resposta anterior:

22 respostas

no momento atual, me sinto mais confortável em assistir filmes, sem legenda, mas nos primeiros anos de contato as legendas eram mais imprevisíveis.

Essa é uma ótima forma de ter contato com o idioma em estudo

Apesar de assistir séries com legenda em português, quando revejo alguma, procuro assisti-la com a legenda na língua alvo.

Prefiro que seja ouvido na língua original, já que entendo algumas coisas e, às vezes, outras coisas se perdem/ não aparecem com o mesmo sentido no escrito. Entretanto tenho dificuldade em compreender tudo na língua alvo, considerando que o espanhol em muitos países é falado de maneira absurdamente rápida.

Como tenho mais dificuldade na competência auditiva, acho mais fácil deixar o áudio na língua original e a legenda na língua materna para que possa fazer ligações entre elas.

Legenda em português para garantir que eu não perca nenhuma informação, mas se

Seção 6 - Percepções sobre a utilidade das plataformas e ferramentas digitais na aprendizagem de línguas estrangeiras

Em que âmbito do seu processo de aprendizagem de línguas estrangeiras você acredita que essas plataformas e ferramentas contribuem mais?

34 respostas

Acredito que elas ajudam 25 (73.5 %)

Depoimento (não obrigatório)

Se você quiser, pode deixar algum depoimento sobre sua experiência na utilização de plataformas e ferramentas digitais na aprendizagem de línguas estrangeiras. Você pode relatar alguma experiência significativa ou alguma impressão (positiva e negativa). Com certeza, ele será muito importante para nossa pesquisa

14 respuestas

Atualmente faço estágio no IFSP por meio do PRP, e vi na prática como as plataformas online são vindouras ao processo de ensino-aprendizagem. Existem atividades que ganham maior corpo e profundidade quando se utiliza de instrumentos virtuais como determinados sites e jogos. A Profa titular se preocupa com esse letramento digital e desenvolve uma aula mto criativa pautada na metologia do Almeida Filho, ensino temático pautado em tarefas comunicativas.

Existem lugares confiáveis na internet, mas não abordam todo o conteúdo dos livros didáticos.

Quando eu comecei a graduação não tinha um acesso tão significativo às plataformas digitais. Ao longo dos anos a interação foi aumentando e hoje como professora de língua estrangeira noto como elas são importantes no processo de aquisição da língua.

Acho que assistir séries permite uma experiência muito positiva em relação a língua alvo, bem como consumir músicas nessa língua.

Minha experiência foi pautada quase 100% com plataformas digitais (caso se

Finalização

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Política de privacidad](#)

Google Formularios